SUPPLEMENT

En direct de l'APPF – décembre 2010

Associação Portuguesa dos Professores de Francês

Organisation : Francine Arroyo, Cristina Avelino, Carlos Oliveira
Collaboration : Magda Rodrigues

Supplément de *En direct de l'APPF* : *d*écembre 2010

Associação Portuguesa dos Professores de Francês
www.appf.pt, appf.fle@gmail.com

LE FRANÇAIS EN ACTION

SOMMAIRE

Préambule ..... p. 6

Transposition didactique et grammaire : l'exemple de l'impératif en didactique du FLES
Jean-Pierre Cuq ..... p. 8

La grammaire : quels enjeux ?
Marie-Christine Fougerouse ..... p. 25

Sortons la langue de son carcan grammatical
Philippe Liria ..... p. 35

Quelques clés pour la grammaire
Florbela Simões ..... p. 37

Faire de la grammaire sans le savoir
Maria Tomé ..... p. 41

La grammaire selon Orsenna
José Miranda ..... p. 45

Parler comme un livre n'est pas un compliment
Françoise Gadet ..... p. 48

Babelweb (www.babel-web.eu) - *Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0*
Christian Ollivier ..... p. 54

Annexes :
Petit parcours à travers quelques difficultés grammaticales
Reine Mimram ..... p. 62

PRÉAMBULE

Ce sixième *Supplément* d'*En direct de l'APPF* réunit les principales interventions du XVII^{ème} Congrès de l'APPF qui s'est tenu à la Faculté des Lettres de Coimbra le 7 novembre 2009 et dont le thème était *La grammaire en action*.

Jean-Pierre Cuq montre, dans *Transposition didactique et grammaire : l'exemple de l'impératif en didactique du FLES,* que ce point de la grammaire française pose de nombreux problèmes d'apprentissage. Tout d'abord, l'auteur fait référence aux désaccords des linguistes sur l'impératif, au niveau de l'oral, de l'orthographe, des valeurs sémantiques, du temps et de l'aspect. Ensuite, il analyse des grammaires d'apprentissage et des méthodes de FLE qui n'élucident pas non plus la question. Comme le montrent des exemples pratiques de classe, il est difficile de transposer pédagogiquement un savoir aussi faiblement établi.

Marie-Christine Fougerouse dans *La grammaire : quels enjeux ?,* commence par un bref historique de la grammaire dans les différentes méthodologies, fait le point sur ce que dit le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) sur la compétence grammaticale et analyse deux méthodes de FLE se réclamant du CECR, *Alter ego* et *Rond-Point*. Elle arrive à la conclusion que la compétence grammaticale préoccupe davantage les enseignants que les didacticiens parce que les apprenants sont demandeurs mais elle suggère qu'il ne faudrait faire de la grammaire que lorsque le besoin s'en fait sentir.

Dans *Sortons la langue de son carcan grammatical*, Philippe Liria s'interroge si une langue qui n'est que grammaire est encore une langue vivante et affirme que la grammaire ne peut être séparée ni du contexte communicationnel ni du sens qu'elle véhicule. Dans cette perspective, le jeu théâtral peut être un moyen original et efficace pour des activités d'appropriation de certains points de grammaire comme le propose Florbela Simões dans *Quelques clés pour la grammaire* avec des exemples faciles à mettre en place.

De son côté, Maria Tomé se demande, dans *Faire de la grammaire sans le savoir*, comment faire de la grammaire avec de jeunes élèves anglais qui ne connaissent pas ce concept dans leur langue maternelle. Elle analyse un manuel de FLE pour anglophones, *Equipe nouvelle*, qui propose une approche implicite pour faire acquérir aux apprenants une compétence de communication en français.

Pour finir sur une touche poétique, José Miranda analyse trois ouvrages d'Eric Orsenna où l'auteur met en scène des éléments personnifiés de la grammaire pour assouvir la curiosité de Jeanne, la jeune héroïne de 10 ans et de son frère Thomas.

Comme en 2008, l'APPF n'a pas publié de supplément par manque de textes, vous trouverez encore dans ce numéro deux autres articles, celui de Françoise Gadet sur le thème du XVI^{ème} congrès, *Priorité à l'oral,* et celui de Christian Ollivier sur le projet Babelweb.

Françoise Gadet revisite l'opposition oral/écrit à la lumière des recherches actuelles et des nouvelles technologies, concluant que *Parler comme un livre n'est pas un compliment* car c'est négliger les

différences entre oral et écrit. En situation d'apprentissage du français langue étrangère, l'auteure conclut que l'on ne peut pas exiger de non-natifs d'adopter toutes les caractéristiques langagières d'un natif.

Dans la perspective actionnelle, l'apprenant est considéré comme un acteur social, mais il n'est pas toujours aisé de le placer dans des situations réelles d'interaction. Dans *Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0*, Christian Ollivier présente le projet Babelweb qui a mis à profit les nombreuses possibilités du Web 2.0 pour inscrire les productions des apprenants dans le « réel ». Le site www.babel-web.eu propose dix espaces où les apprenants peuvent publier leurs textes pour communiquer réellement.

Tous ces textes contribuent à alimenter la réflexion sur différents aspects de l'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui se doit de tirer profit de tous les outils qui lui sont offerts, notamment les technologies, pour mieux faire face aux besoins des élèves et aux défis que pose la société de communication actuelle.

Francine Arroyo

TRANSPOSITION DIDACTIQUE ET GRAMMAIRE : L'EXEMPLE DE L'IMPERATIF EN DIDACTIQUE DU FLES

L'impératif est, parmi beaucoup d'autres, une notion faible en grammaire du français. Il ne fait d'ailleurs l'objet que de très peu de recherches spécifiques et les commentaires auxquels il donne lieu dans les grammaires savantes sont souvent assez embarrassés. Sa transposition elle-même, des ouvrages de référence aux manuels de classe, est assez pauvre.

Cependant, comme pour les autres points de grammaire dont beaucoup à vrai dire ne valent guère mieux, on présente toujours aux élèves l'impératif comme un savoir établi, dont la maîtrise est indispensable dès le début de l'apprentissage.

On fait pourtant ici l'hypothèse qu'un savoir faiblement établi génère le plus souvent des situations didactiques délicates aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. On essaiera de le montrer par l'étude de la transposition de ce point de langue des grammaires savantes jusqu'à quelques méthodes récentes, et dans quelques enregistrements de classe.

1. La transposition des savoirs

1.1. Le concept de transposition et la didactique des langues

Je ne considère pas ce concept comme opératoire de façon générale pour la didactique des langues étrangères, car une langue, en tant que pratique sociale ne se transpose pas,[1] mais il en va différemment pour la grammaire, qui se pose comme un savoir savant et qui participe au positionnement de la langue comme objet d'enseignement et par conséquent comme savoir[2]. On doit ce concept au didacticien des mathématiques Yves Chevallard (1985), qui l'a emprunté et adapté du sociologue Michel Verret (1975). Par « transposition », Chevallard explicite le cheminement et les transformations que subit un savoir de son lieu de production dans une « sphère savante », porteuse d'une parole autorité, et qu'il nomme de façon peut-être un peu ironique la « noosphère ». La noosphère produit ce que Chevallard nomme le « savoir savant ». Dans une première étape, qui se passe hors de l'institution scolaire, le savoir savant devient « savoir à enseigner ». A cette étape, le savoir à enseigner est détaché de ses sources et de son lieu de production. Il est décontextualisé. Tel quel, il n'est pas encore utilisable en classe. Il subit alors une deuxième transposition, interne à l'institution cette fois, pour devenir « savoir enseigné ». Le savoir enseigné est le savoir des manuels et ce que dit l'enseignant dans la classe, où il subit une recontextualisation.

En grammaire, le savoir savant serait celui que les linguistes établissent sur tel ou tel fait de langue et le savoir à enseigner celui que l'on trouve dans les grammaires de référence. Or savoir savant et savoir à enseigner sont parfois confondus et il me semble que c'est le cas pour l'impératif, aux références savantes peu nombreuses mais qui est partout présent à partir du niveau que représentent les grammaires de référence. Le savoir enseigné est celui qu'on trouve dans les grammaires dites d'apprentissage et dans le discours de l'enseignant.

[1] Pour une discussion de ce point voir la thèse de Fatima Chnane-Davin 2005 : Didactique du français langue seconde. Le cas de la discipline français enseignée au collège, Aix-en-Provence, 2005, p. 176 et Cuq, J.-P. : « La didactique des langues au défi de l'autonomie », dans Baillot A. (coord.), *Langue, Littérature, Culture à l'épreuve de l'autre, La revue française d'éducation comparée*, 1, 2007, pp. 61-79.

[2] Pour une discussion de la notion de savoir, voir Cuq 2007…

1.2. Savoir nécessaire ou savoir établi ?

L'impératif fait partie de ces notions tellement ancrées dans la tradition qu'elles ont acquis une sorte de force d'évidence.

En français langue étrangère, le Cadre européen commun référencie l'impératif dès le niveau A1. On ne le trouve pas, il est vrai, dans l'index mais dans le corps de l'ouvrage (p.97) :

« Au niveau A1, l'apprenant utilisateur est capable (…)

- d'utiliser les verbes au présent de l'indicatif, à l'infinitif, à l'impératif… »

- d'identifier la valeur pragmatique de l'impératif présent et d'en utiliser la personne 2 (viens, allez) pour certains. »

Dans une enquête sur le métalangage francophone (Cuq, 2001), l'impératif apparaît dans tous les corpus (nomenclatures officielles et méthodes de langue), parmi les sept termes incontournables, et même comme le seul mode (adjectif, adverbe, impératif, nom, préposition, pronom, pronom relatif, verbe).

En français langue maternelle, on le trouve en bonne place dans la nomenclature grammaticale officielle de 1997et dans les nomenclatures des autres pays francophones.

Dans tous les cas l'impératif est une donnée et son existence même en tant que savoir établi n'est pas discutée. Est-ce la raison pour laquelle il ne semble guère agiter la noosphère linguistique ?

2. Du savoir savant au savoir à enseigner

2.1. Thèses et articles

J'ai trouvé une seule thèse récente où l'impératif occupe une place centrale ou au moins très importante (Zagrodskaïa, 2003, *La modalité de la nécessité et son actualisation en français contemporain*). Avant cela, il fallait remonter à 1950 (Wainstein, 1950, *L'expression du commandement dans le français actuel comprenant l'usage de l'impératif et de ses substituts d'après des pièces de théâtre et des romans publiés entre 1917 et 1947*).

D'autre part, une remontée dans les sommaires des 10 dernières années des principales revues françaises de linguistique suisses ou belges ne donne pratiquement aucun résultat[3]. C'est dire que le sujet ne passionne guère les directeurs de recherche. En revanche, au niveau des grammaires de référence, le corpus se fait plus important.

2.2. L'impératif dans les grammaires savantes du français

2.2.1 *Le bon usage* (Grevisse M., Duculot, 12ème éd., 1986)

A tout seigneur tout honneur, on commencera par la plus ancienne et la plus illustre.

L'impératif apparaît dans la phrase injonctive, dont les valeurs sémantiques sont évoquées d'emblée (§398) : « Par la phrase injonctive, on demande ou on interdit un acte à un être animé ou à une chose qu'on personnifie. Elle concerne aussi bien l'ordre que la demande, le conseil, la prière ». Grevisse se soucie de l'oral « elle est marquée d'habitude par une intonation descendante » avant même de l'écrit (§399) » Les

[3] *L'Information grammaticale, Langue française, Langage, Recherches, Le français aujourd'hui, Pratiques, Repères, Revue Parole, Le Français Moderne, Recherche sur le français parlé, Faits de langues, Cahiers de Linguistique Française, Cahiers du Français Contemporain, Recherches, Travaux de Linguistique, Verbum, La Linguistique, Syntaxe et Sémantique, Recherches Linguistiques de Vincennes, Les Langues Modernes, Cahiers de Grammaire, Revue Française de Linguistique Appliquée, Revue de Sémantique et Pragmatique, Le Gré des Langues, Le Langage et l'Homme, Cahiers Chronos.*
On mentionnera tout de même l'article de Fabienne Martin « prédicats superlatifs à l'impératif », *Travaux de linguistique*, 55, 2007, pp. 119-131, mais qui est consacré à une caractéristique de ces prédicats.

impératifs se terminent le plus souvent par un point dans l'écriture. (…) On met un point d'exclamation pour indiquer qu'elles sont prononcées avec une force particulière. »

Les termes de « d'habitude » ou de « le plus souvent », ouvrent toutefois la porte à bien des contre--exemples, voire à des exceptions. L'orthographe de l'impératif est d'ailleurs présentée en elle-même comme une exception. L'absence de «s» à l'impératif est en effet une exception au fait que la deuxième personne du singulier se termine par un «s» (§ 765).

Pas d'unité non plus du point de vue syntaxique, l'impératif est présenté (§ 862) comme « le mode des phrases injonctives et des phrases optatives » (C'est-à-dire » dans lesquelles la réalisation de l'acte ne dépend pas de la volonté humaine » ex : Dormez bien (§ 400).

Mais c'est sur la question du temps qu'on reste tout de même le plus perplexe en lisant (§ 863) : « On emploie d'ordinaire le présent, qui concerne le futur ou le présent c'est-à-dire un futur immédiat. » Comprenne qui pourra…

2.2.2 *Grammaire du français* (Wagner R.-L, Pinchon J., Hachette HU, 4ème édition, 1991)

Cette grammaire, d'inspiration globalement guillaumienne et déjà ancienne (la première édition date de 1962), ne manque pas d'intérêt car beaucoup de ses remarques rejoignent les préoccupations des enseignants.

Ainsi, le paragraphe sur les désinences (§263), donne clairement la priorité à l'oral :

« a) 2ème personne du singulier. Pas de désinence sensible La forme se confond avec le radical du présent de l'indicatif.

b) 1ère personne du pluriel. Désinence / õ / notée –ons

c) 2ème personne du pluriel. Désinence / e / notée –ez. »

La question morphologique est reprise de façon très intéressante (§396)

« a) 2ème personne du singulier : Dans les verbes en –er elle est semblable à la troisième personne du singulier de l'indicatif, ainsi que dans quelques verbes en –ir dont les présents sont en –e (cueillir, couvrir, etc.)

b) Dans tous les autres verbes elle est semblable à la deuxième personne du singulier du présent de l'indicatif. »

Les auteurs notent que les troisièmes personnes du singulier et du pluriel sont tirées du subjonctif, ce qui est aussi le cas des impératifs irréguliers (§397). Ex : sois, aie, etc.

Pour eux, l'impératif est un mode personnel mais non temporel (§398) : « A la forme simple, l'impératif (improprement appelé présent) engage aussi bien un avenir proche ou lointain que le présent proprement dit » A la forme composée l'impératif (improprement dit passé présente le procès comme achevé. » Dans les deux cas, ces remarques ne s'appliquent en réalité pas à ce mode seul. N'est-ce pas le cas aussi pour le présent de l'indicatif, dont la valeur atemporelle est largement commentée ? Et la valeur aspectuelle du passé composé est aussi largement soulignée dans les grammaires.

Les commentaires sémantiques ne manquent pas non plus d'intérêt. On les dirait pragmatiques avant la lettre. On lit au § 395 que « l'impératif est un mode d'action. On ne s'en sert pas pour narrer, pour décrire, mais pour ordonner, persuader. Son emploi est motivé par un mouvement affectif. Il implique un dialogue (réel ou fictif) au cours duquel le locuteur cherche à agir sur quelqu'un ou sur quelque chose. » Et au §400 « L'emploi de l'impératif est motivé par des mouvements affectifs variés. Ceux-ci sont rendus par le ton de la voix (exigence, impatience, lassitude) » Et en note « un ordre, une invitation polie, une prière, une explication pressante, une hypothèse ».

2.2.3 *Grammaire du sens et de l'expression* (Charaudeau P., Hachette éducation, 1992)

On note dans une première approche que le terme impératif n'appartient pas à l'index de cette grammaire, bien qu'il apparaisse pourtant dans le corps du texte. Ainsi est-il évoqué (§23) dans les marques du mode.

L'auteur lui préfère fermement le terme d'injonction qu'il définit (§591) en termes pragmatiques : « Le locuteur pose dans son énoncé une action à réaliser (« à dire » ou « à faire », impose cette action à l'interlocuteur de manière comminatoire (…) se donne un statut de pouvoir absolu. » Dans cette perspective, la « forme impérative » n'est qu'une des configurations possibles de l'injonction. Inversement (§592) « toute forme impérative ne correspond pas nécessairement à une injonction » Et il donne l'exemple de l'autorisation « Asseyez-vous, je vous en prie ! », que Wagner et Pinchon, auraient appelée « invitation polie ».

On notera au passage que P. Charaudeau, en bon sémanticien, prend la peine de définir le terme d'action (§ 376) : « la représentation langagière d'un faire, à l'origine duquel on trouve au moins un être humain, lequel est l'ordonnateur et réalise, par là-même, une intention ou une impulsion (Robert) ».

2.2.4 *Grammaire de la phrase française* (Le Goffic P., Hachette HU, 1993)

Après avoir noté (§79) que la phrase impérative n'a pas de sujet, l'auteur de cet ouvrage, qui est avant tout une syntaxe de la phrase, déclare dans des termes très semblables à ceux de Wagner et Pinchon, avec en plus la mention moderne de l'énonciation et la description de la valeur de l'injonction : « la phrase impérative procède d'un mouvement affectif et / ou d'une volonté d'action, elle est en prise directe sur la situation d'énonciation. Le résultat est une sorte « d'imposition directe » de l'idée contenue dans le verbe sur le destinataire. On peut appeler « injonction » cette valeur fondamentale de la phrase impérative. »

L'exclamation, présentée comme « exclusive de toute valeur modale d'assertion et par conséquent d'interrogation », est définie (§59) comme un « supplément affectif ». Pour l'auteur, le point d'exclamation note simplement qu'il faut dire la phrase « avec une expressivité particulière ».

2.2.5 *Grammaire méthodique du français* (Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R., PUF, 1996)

La grammaire consacre trois pages très classiques (p. 330 à 333) à la morphologie et à la syntaxe de l'impératif. Pour les auteurs, l'impératif exprime principalement l'ordre et il n'y a pas de remise en cause particulière.

2.2.6 *Grammaire critique du français* (Wilmet M., 3ème éd. Duculot, 2003)

Ne confondant pas mode et modalité, l'auteur critique fortement les grammaires qui « sollicitent avec l'impératif la modalité injonctive (§357), et il fait d'emblée de l'impératif une entité vivant d'emprunt (§358) : « L'impératif ne possède aucune forme en propre, presque toutes se révèlent homophones de l'indicatif présent (…) quelques-unes du subjonctif. Deux métissent le subjonctif et l'indicatif (sachons, sachez). »

Il l'achève par cette remarque magnifique et décisive :

« Il n'est pas interdit d'attribuer l'excès d'honneur d'un mode spécial à la terminaison écrite (sans -s : une réfection des étymologistes de la renaissance) de la deuxième personne des verbes du premier groupe et de quelques verbes en –ir ayant du troisième (…) Tyrannie orthographique ! Surtout que le –s de l'indicatif ne se lit quasi jamais : « Tu marches avec courage », comme « marche avec courage ».

Pourtant, bien que condamné en tant que mode (§358), l'impératif est repêché en tant que variante de l'injonction (§571) : « il représente les manifestations « pures » de l'injonction ».

Conclusion préliminaire

Le moins qu'on puisse dire est que l'impératif sème le malaise chez les grammairiens. Ce malaise porte finalement sur tous ses aspects :

- Sur l'oral (il n'y a pas d'intonation fondamentalement décrite - sauf un peu par Grevisse, qui évoque aussi l'intensité).
- Sur son orthographe (faut-il se baser sur la personne 2 ou sur la personne 3, sur l'indicatif ou sur le subjonctif ?).
- Sur ses valeurs sémantiques (la valeur d'ordre cède le pas à l'injonction, mais de nombreuses autres valeurs sont transmissibles).
- Sur le temps et l'aspect (la valeur fondamentale est-elle le présent, le futur proche, le futur ? S'agit-il d'une simple opposition accompli/non accompli ?).

Ils finiront avec Marc Wilmet, par prendre la seule décision qui s'imposait : le tuer ! Encore faudrait-il que le crime profite à quelqu'un, c'est-à-dire aux pauvres écoliers et apprenants étrangers qui s'échinent à apprendre l'orthographe et la grammaire!

Mais avec un savoir savant si peu ferme, on ne s'étonnera pas que les étapes suivantes de la transposition ne stabilisent guère la question. Voyons ce qu'il en est dans quelques grammaires récentes de FLE, puis dans quelques méthodes.

3. Du savoir à enseigner au savoir enseigné

3.1. ***Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*** (De Salins G.-D., Didier-Hatier, 1996)

La grammaire de Geneviève-Dominique de Salins est extrêmement intéressante pour les enseignants car elle ne se veut pas exhaustive mais traite des points de grammaire qui posent difficulté aux apprenants et aux enseignants. Dans cet ouvrage intermédiaire entre les grammaires de référence et les grammaires d'apprentissage, l'auteur fait une large place à l'impératif parmi les difficultés que rencontrent les apprenants de français, surtout au niveau débutant.

Elle traite de la question au chapitre 2, consacré à la personne, notamment sous l'angle des pronoms personnels. Elle y revient (p. 93) en traitant de la question de la transformation indirecte de la phrase impérative. On trouve également une page complète et classique sur la morphologie du mode (p. 266).

A la page 166, c'est au chapitre des temps et des modes qu'on le trouve cette fois. L'auteur présente l'impératif comme une possibilité modale parmi d'autre de présenter, de façon un peu étonnante, une action comme virtuelle, lorsqu'elle est considérée sous un angle subjectif et par opposition au monde du réel représenté par l'indicatif: « … l'action est envisagée à travers la subjectivité du locuteur et n'est pas assertée pour elle-même. Ce sont les modes subjonctif, conditionnel, infinitif et impératif qui marquent cette virtualité ou cette possibilité latente (réalisation virtuelle) »

3.2. L'impératif dans quelques grammaires du FLE

3.2.1 ***Grammaire progressive du français - Niveau intermédiaire*** (Grégoire M., Thievenaz O., CLE International, 2003)

Outre les classiques tableaux de la p. 263, et la plus originale mention de la transformation indirecte de la phrase impérative (p. 156), l'impératif apparaît (p. 134) aussi bien du point de vue sémantique (« On utilise l'impératif pour donner une instruction, un conseil ou un ordre. ») que syntaxique : « L'impératif est sans sujet. On l'utilise seulement pour « tu » et « vous », et on signale quelques impératifs irréguliers (être, avoir, savoir) et la place des compléments.

3.2.2 ***Grammaire expliquée du français - Niveau débutant*** (Poisson-Quinton S., Huet-Ogle C., Boulet R., Vergne-Sirieys A., CLE International, 2003)

Dans cette grammaire, une demi-page est consacrée à l'impératif (pp. 65-66). On donne d'abord une règle générale de formation : « Pour former l'impératif, on utilise le présent et on enlève le sujet. Il n'y a jamais de pronom personnel sujet devant un verbe à l'impératif. » On signale ensuite les restrictions : « L'impératif existe seulement avec trois personnes : la deuxième personne du singulier, la première personne du pluriel, la deuxième personne du pluriel. » On attire enfin l'attention sur la particularité orthographique : « Attention : avec les verbes en –er, le –s disparait à la deuxième personne du singulier. »

C'est une façon très habile de renverser les choses en faisant des formes dites irrégulières les formes régulières et des verbes en –er, des exceptions orthographiques.

Une bonne partie de la page est ensuite consacrée à l'ordre des pronoms. Du point de vue sémantique, on trouve les indications classiques : « l'impératif est utilisé pour donner un ordre ou une interdiction, faire une suggestion, donner un conseil ou exprimer un souhait. »

3.2.3 ***Grammaire du français*** (niveau A1/A2), (Bérard E., Didier 2005)

Sauf erreur, la seule mention qu'en fait cette grammaire est à ranger dans la typologie des textes. L'impératif s'y distingue mal de l'infinitif et même du présent de l'indicatif.

« Les textes explicatifs, quand ils ont pour fonction de donner des consignes ou des conseils, sont souvent rédigés à l'impératif ou à l'infinitif, mais aussi au présent », (p. 171).

3.3. L'impératif dans quelques méthodes récentes de FLE et de FLS

Regardons maintenant ce que proposent à ce sujet quelques méthodes très récentes de FLE et de FLS.

3.3.1 ***Rond-Point*** (Labascoule J., Lause Ch., Royer C., Diffusion PUG, 2004)

L'impératif y apparaît à l'unité 4, p. 41. Pour la forme, la méthode propose un métalangage assez riche: « A l'impératif il y a seulement trois personnes et on n'utilise pas les pronoms sujets ». Le mot « mode » apparaît dans les exercices p. 40. Il n'y a pas véritablement d'indication de sens mais la forme apparaît dans des indications sémantiques comme « donner des conseils, recommander ». Dans la progression, il apparaît après les verbes en –er au présent.

3.3.2 ***Alors 1*** (Di Giura M. et Beacco J.-C., Didier, 2007)

On trouve l'impératif dès le module 1, unité 2, p. 34 où il apparaît dans deux rubriques : *Des textes : écrire un texte à l'impératif* et *Des formes : l'impératif.* On y reviendra à l'unité 6 (p. 88) avec l'impératif du verbe finir et à l'unité 7 (P. 107) par l'impératif du verbe aller.

La méthode utilise comme métalangage « la forme impérative » ou « l'impératif ». Pour le sens, le commentaire est le suivant : « En français, on donne des instructions à la forme impérative du verbe (ou impératif), comme dans ton manuel. »

On propose donc deux appellations à l'apprenant, en préférant forme à mode. La remarque est très habile parce que l'apprenant est directement appelé à comprendre l'utilité de cette forme dans son apprentissage même. Il sera en effet facile à l'enseignant de démultiplier cette remarque en faisant chercher dans le manuel d'apprentissage les endroits où la forme est employée, et plus particulièrement les consignes. Le terme d' « instruction » a donc été judicieusement choisi pour une première approche.

3.3.3 *Latitudes 1* (Mérieux R., Loiseau Y., Didier, 2008)

L'impératif y apparaît dans le module 3, unité 7 p. 85. Dans un tableau, on montre l'absence de pronom mais on ajoute un point d'exclamation, et on commente : « le –s final disparait avec les verbes en –er ». L'impératif réapparaît dans le module 4 (p. 144) pour la place des pronoms. Dans la progression il est placé après le présent.

3.3.4 *Vite et bien* (Miquel C., CLE International, 2009)

L'impératif apparaît à l'unité 7, p. 61. Pour la forme, on indique que « Pour la majorité des verbes, ce sont les formes « tu » (sans –s pour les verbes réguliers), « nous » et « vous » du présent.

Pour son usage il est indiqué, avec précaution : « On l'emploie avec prudence car il peut être agressif ! L'impératif est normal pour donner des instructions (cours de gym, recettes de cuisine) ou pour encourager. Si vous demandez à quelqu'un de faire quelque chose, ne dites pas par exemple : « répétez s'il vous plaît », mais « est-ce que vous pouvez répéter s'il vous plaît ? »

3.3.5 *Entrée en matière* (Cervoni B., Chnane-Davin F., Ferreira-Pinto M., Hachette, 2005)

Il s'agit cette fois d'une méthode de FLS, destinée aux élèves migrants de collège. On trouve l'impératif dans le parcours 1, unité 3, p.25 « On utilise l'impératif pour donner un ordre ou un conseil. » et on trouve la conjugaison de 4 verbes (regarder, faire, aller, ouvrir) avec leur forme négative. Puis on l'utilise très vite de façon pragmatique, p.28, dans un exercice de la rubrique d'une matière à l'autre « lis les consignes de mathématiques et dis quel instrument tu dois utiliser »

Conclusion partielle

Dans les grammaires et dans les méthodes, à l'exception de la grammaire d'Evelyne Bérard, conformément à la tradition grammaticale et, pour ce qui concerne le FLS, aux instructions officielles, l'impératif apparaît au premier niveau, relativement tôt. Cela s'explique par son utilité fondamentale pour le maitre en classe comme instrument majeur de la consigne. D'ailleurs, avant même qu'il soit commenté, l'impératif est bien utilisé dans les consignes des méthodes, point sur lequel l'attention de l'apprenant est à juste titre attiré dans *Alors*.

Pour la forme, on note une hésitation dans le métalangage « impératif, forme impérative », ou pas de métalangage du tout mais jamais mode (sauf dans les exercices de *Rond-Point*), pas même dans la méthode de FLS. Or le terme forme a une valeur particulière en grammaire traditionnelle, qui ne se confond pas avec mode, ni non plus avec modalité.

On lui attribue parfois un point d'exclamation censé mettre l'accent sur une intonation particulière. Mais c'est le souci orthographique qui l'emporte toujours car l'attention est systématiquement attirée sur l'absence de « s » à la deuxième personne de certains verbes.

C'est pourquoi on le trouve toujours après le présent de l'indicatif dans les progressions, mais la suppression du «s» et celle des pronoms sujets fait finalement apparaître l'impératif non pas comme un mode, mais comme une variante défective du temps présent.

Pour le sens, on trouve « donner des instructions, donner des conseils, recommander ». On se méfie parfois de son emploi intempestif, qui peut être « agressif », et c'est finalement des formes de substitution comme l'interrogative qui est conseillée pour demander quelque chose. Il n'y a finalement que dans la méthode de FLS que le mot « ordre » est explicitement employé, comme si cet acte de parole n'existait pas dans la vie de l'apprenant de FLE.

3.4. Quelques exemples de classe

Voyons pour finir deux exploitations en classe, la première sur les formes, la seconde sur le sens.

3.4.1. Apprendre à conjuguer l'impératif en classe d'initiation[4].

Prenons tout d'abord quelques extraits d'un enregistrement en classe de CLIN. De façon classique, une recette de cuisine est le support d'une leçon sur l'impératif. L'enseignante se trouve tout d'abord confrontée à un problème typique de langue étrangère, c'est-à-dire qu'elle ne peut pratiquement pas s'appuyer sur une connaissance des formes orales acquise hors de l'école :

> Prof : « s », bien. Choisis ! On va voir après, alors si je parle à tout le monde et moi aussi.
> Un élève : choisis euh
> Prof : oui Myriam
> Myriam : choisons
> Prof : choisons. Vous êtes d'accord ?
> Un élève : choisis
> Prof : ah tu t'es corrigée toi-même. Choisi- ? –ssons ! Et tu as raison Myriam la terminaison c'est –ons. Très bien.

Mais alors qu'en FLE elle n'aurait pas été obligée de rajouter un savoir déclaratif au savoir procédural, elle doit ici essayer de faire acquérir en même temps que la morphologie orale un certain métalangage car c'est un savoir exigé en classe de FLM, que sont censés rejoindre bientôt ses élèves. Il s'agit ici de l'usage des termes « radical » et « terminaison ». L'explication est pour le moins subjective (« pour que ce soit plus facile à dire ») :

> Prof : ah tu t'es corrigée toi-même. Choisi- ? –ssons ! Et tu as raison Myriam la terminaison c'est –ons. Très bien. Est-ce que c'est le même radical ? Choisis, choisissent ? Est-ce que c'est le même radical ? Choisis et choisiss- ? Est-ce qu'on peut dire choisions ?
> Elèves : non
> Prof : non. Vous voyez on rajoute deux « s », pour que ce soir plus facile à dire. Choisissons.

L'enseignante tient aussi à faire dire le paradigme que l'élève est ensuite censée apprendre :

> Prof : D'accord, alors Myriam c'est facile si on dit à deux personnes, si je donne un ordre à deux personnes je dis ? Choisis, choisissons ? Choisiss- ?
> Myriam : -ons ?
> Prof : deux personnes ! Regarde Myriam. Travaille, travaillons, travaillez. Choisis, choisissons…
> Elèves : choisions
> Prof : choisissez !
> Elèves : « ez »
> Prof : oui, quand je demande à Myriam, je demande à Myriam. Et la terminaison oui ? –ez ? D'accord.

Elle n'est pourtant pas au bout de ses peines. Dans la construction du paradigme, les élèves confondent les «*s*» du radical du deuxième groupe et celui de la terminaison :

> Prof : alors d'abord on va juste dire le verbe
> Khaled : couper
> Prof : coup- comment tu mets la terminaison ?
> Khaled : coupons
> Prof : est-ce que vous êtes d'accord on met le « s » direct ?

[4] Les classes d'initiation (CLIN) sont destinées à l'accueil dans les collèges des élèves nouvellement arrivés en France.

Un élève : non le « e » ni le « s »
Prof : le « e », coupe ! Tiens-toi bien Khaled !
Khaled : « e » après euh coupons euh coupons deux « s »
Prof : pourquoi deux « s » ?
Khaled : « ons »
Prof : « ons » oui pourquoi tu rajoutes deux « s » ? Est-ce que c'est le même radical ici ?
Khaled : non
Prof : non ? Ça c'est pas pareil que ça ? Oui ce qui change c'est la terminaison. Coupe, coupons, coupez. Terminaison : « -ez », très bien. Coupe, coupons, coupez.

La question du « s » se pose évidemment à la deuxième personne du singulier. Pour être sûre que les élèves ont compris, l'enseignante n'hésite pas à proposer une fausse piste :

Prof : (…) Alors Cyril. Les peler ? Alors, d'abord juste le verbe. Tu donnes un ordre. Tout à l'heure couper ça faisait coupe alors peler ça fait ?
Abdelkader : euh euh
Prof : c'est quoi la terminaison à ton avis ? Le « e » ou le « s » ?
Un élève : le « e »
Prof : le « s » ?
Elève : le « e » ! !
Prof : le « e », oui pèle !

(…)

Prof : cuire, très bien. Riad, les égoutter ? Alors ça c'est facile, d'abord le verbe, égoutter ça fait ?
Riad : Egoutte
Prof : Egoutte, terminaison ?
Riad : euh « s »
Prof : regarde bien les verbes en « er »…
Riad : ah oui
Prof : peler couper, la terminaison c'est « e ».

C'est même une maîtrise imparfaite de l'alphabet par certains élèves qui amènera une difficulté inattendue sur l'orthographe de la deuxième personne du pluriel :

Prof : pelons-les, oui, pelons les pommes de terre, pelons-les. D'accord, et le troisième ?
Une élève : euh pelez
Prof : pelez. Terminaison ?
L'élève : pelez, « -ey »
Prof : « -ey » ?
Un élève : non –ez !
L'élève : -ez !
Prof : -ez, pelez … ?
L'élève : euh euh les.

Mais « faire » est-il un verbe en –er ? Explications embarrassées de l'enseignante, prise non seulement entre l'oral et l'écrit mais aussi confrontée à la rupture de son paradigme :

Prof : et oui. Vous voyez, faire à l'infinitif, d'accord, il termine avec –re, alors que les autres, peler couper, ceux-là terminent avec un « e ». Par contre, faire, choisir, et là ils terminent avec un « s ». D'accord, fais cuire. Ensuite, Béa, je parle pour tout le monde. Faisons. Comment j'écris la terminaison ?
Elèves : -ons
Prof : -ons. Faisons quoi ?
Elèves : cuire

Prof : cuire, ça ça ne change pas. Faisons cuire. Et ensuite ? Alors faisez est-ce que vous êtes d'accord ? Normalement on devrait dire faisez. Faites. Très bien. Vous vous rappelez celui-là ? C'est comme le verbe dire, il est un peu spécial. C'est pas –ez cette fois-ci, c'est « es », donc maintenant on devrait dire faisez, mais on ne le dit pas. D'accord, faites ?

3.4.2. Sens et types de phrase en classe de ZEP[5].

Dans une classe de 4ème ZEP[6]. Le professeur fait une leçon de grammaire à partir d'un texte de Mérimée, tiré de *Matteo Falcone*[7]. Il travaille sur les types de phrase et en particulier sur la phrase injonctive dont il espère tirer des conclusions sémantiques. Il distingue dans un premier temps les phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives et injonctives.

P. Vous allez faire un travail sur les types de phrase pour commencer. Qu'est-ce qu'on appelle les types de phrase ? Rappelez-moi, on avait vu un petit peu au début de l'année ?
E : Interrogative…
P : Rappelez-moi les types de phrase que vous connaissez.
E : Exclamative…
P : La phrase interrogative.
E : Déclarative…
P : Exclamative, interrogative et injonctive.

Tout de suite, le terme d'injonctif pose problème, et c'est la valeur d'ordre qui permet la première entrée dans le sens, même si le professeur lui ajoute rapidement celle de conseil :

E : C'est quoi l'injonctif, Monsieur ?
P : L'injonctive, qui rappelle à Sarah ce que c'est ?
(…)
E : C'est quand on donne un ordre
(…)
P. Effectivement, l'injonctive c'est donner un conseil, un ordre, en l'occurrence et l'exclamative, effectivement (…). Alors ce sont les phrases à travers lesquelles l'énonciateur va donner un ordre, un conseil, etc. du type, ben par exemple, sortez vos cahiers, tais-toi.

Mais, à plusieurs reprises, des élèves butent sur le repérage de la phrase injonctive et sur son sens :

E : M'sieur, injonctive, c'est quoi déjà ?
(Inaudible)
P : Bon alors injonctive ça pose vraiment un problème. C'est un type de phrase permettant de donner un ordre, un conseil, d'accord, etc. (…) du type, bon, sors ton livre…
(…)
E : M'sieur, injonctive c'est quoi déjà ?
P : Bon alors apparemment vous avez du mal à les repérer, les phrases injonctives.
E : Injonctive c'est ce qui donne des ordres
P : Notamment.

[5] ZEP : Les ZEP (zone d'éducation prioritaire) sont des circonscriptions où les établissements sont censés recevoir des moyens supplémentaires compte tenu des difficultés sociales des élèves qui les fréquentent.

[6] Corpus CECA. L'enregistrement n'étant pas encore totalement transcrit, on transcrit ici les passages jugés importants pour le propos.

[7] Voir annexe 1.

E : Strict.

E : Des fois y a des pièges Msieur (…)

P : Chérif, tu fais un petit blocage là-dessus, non ? La phrase interrogative elle est très facilement repérable, bien. Ensuite vous avez la phrase exclamative, la phrase qui finit par un point d'exclamation, bon. Là, Cherif, on reviendra un peu sur ça. Et enfin celle qui te pose problème, Chérif, la phrase injonctive, ordre ou conseil.

E : C'est pour parler sévèrement

P : Pas forcément. Je peux parler sévèrement sans pour autant donner des ordres.

Même après l'exercice, tous les élèves n'ont pas repéré les phrases injonctives. Ils les confondent souvent avec les exclamatives, à cause de l'intonation et parce que le sens d'ordre occulte les autres possibilités sémantiques :

P : Vous corrigez parce qu'il y a eu des confusions. Bon alors, l'interrogative, y a pas de problème. Dès qu'on arrive à distinguer une phrase injonctive d'une phrase exclamative, c'est un peu délicat.

(…)

P : Euh, j'aimerais voir notamment les phrases injonctives. Alors-là ça a posé beaucoup de problèmes. Farah, tu vas me les décrire, est-ce que tu les as repérées ?

Farah : Cache-moi.

P : Alors, la première effectivement c'est dans la première réplique (…) cache-moi (…). Alors ensuite c'est ?

Farah : Cache-moi vite

P. Alors ensuite c'est cache-moi vite.

Farah : Cache-moi ou je te tue.

P : Cache-moi ou je te tue.

E : M'sieur, y en a une autre

(…)

E : C'est pas un ordre ça.

E : Ne crains rien.

E : Ah oui, ne crains rien.

P. Samir, il lui donne pas un ordre là. Il lui demande quoi tout simplement ? Bon alors à un moment, on pourrait dire, il lui demande un service là. Alors là est-ce qu'il crie ? Non, il lui demande un service. Montrez-moi que le deuxième cache-moi est déjà plus pressé. Qu'est-ce qu'il lui dit ? Cache-moi vite.

E : Là il a plus de patience.

P. Il est déjà un peu plus impatient. D'accord, et alors ça finit par quelle… Mohamed ? Bon carrément c'est cache-moi ou je te tue. Et là la violence arrive dans les propos du bandit. Hussein attends deux secondes. Effectivement il y a, comment on appelle ça, ou je te tue ? Qu'est-ce qu'il fait là ? La menace, une menace grave, une menace de mort.

Conclusion

On le voit, malgré la remarquable robustesse des représentations qu'il suscite et donc sa place dans la tradition grammaticale, il est loin d'être simple de transposer pédagogiquement un savoir aussi faiblement établi que l'impératif. Sans doute est-ce, en partie, parce qu'il s'agit sans doute, en réalité, d'un pseudo savoir.

On admettra cependant que sa compréhension est nécessaire dès les débuts de l'apprentissage, ne serait-ce que pour participer efficacement aux interactions propres à la classe. Il y a donc un empan très large entre la réflexivité de son usage en parole et sa description en langue. Il n'est pas certain que les tentatives de descriptions auxquelles il est soumis facilitent la tâche des pédagogues.

Du point de vue morphologique, l'embarras que suscite l'absence de « s » à la deuxième personne de nombreux verbes reste un problème d'enseignement orthographique difficile à résoudre logiquement. Mais en réalité, c'est le « s » de l'indicatif qui pose problème. S'ouvre donc la question, dans une

hypothétique réforme de l'orthographe, de la suppression totale de ce « s » à la deuxième personne de l'indicatif, dont Wilmet remarque à juste titre qu'elle ne fait de toute façon jamais liaison. Le paradigme naturel du français écrit devrait en fait être celui de l'oral « Je chante, tu chante, il chante ».

Du point de vue du sens le dilemme est tout aussi fort. Faut-il privilégier la valeur d'ordre, au risque d'avoir des difficultés à faire passer les valeurs secondaires comme le conseil. Ou au contraire, comme le font de nombreuses méthodes de FLE, de privilégier les valeurs de conseil, d'instruction, pour aller même jusqu'à mettre en garde le débutant contre une utilisation un peu dangereuse dans l'interaction ?

Il faut croire que le danger s'étend même à la terminologie : le détour par un terme moins « agressif » (injonctif) et par la typologie des phrases n'est pas non plus une garantie de succès car la valeur première d'ordre risque alors soit d'être perdu soit d'occulter les valeurs secondaires.

Dans le triangle didactique, il est sans doute illusoire de penser agir seulement sur un ou deux des sommets (ici, les élèves : dire qu'ils sont mauvais, nuls…) et les maîtres (dont il serait trop facile de critiquer la méthodologie, surtout dans des conditions difficiles : ferait-on mieux à leur place ?). Le sommet du savoir est parfois lui aussi à remettre en cause : quand il ne repose pas sur une description suffisamment solide pour permettre une transposition correcte, il met les acteurs de la classe dans une quasi impossibilité d'établir un raisonnement sur la langue, qui devrait être après tout la seule justification de la grammaire.

Jean-Pierre Cuq
Président de la FIPF
Université de Nice-Sophia Antipolis
UMR ADEF P-3

Bibliographie

CHEVALLARD Y. (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

CHNANE-DAVIN F. (2005) *Didactique du français langue seconde. Le cas de la discipline de français enseignée au collège*. Aix-en-Provence : thèse de doctorat, p. 176.

CONSEIL DE L'EUROPE (2007) *Niveau A1 pour le français, un référentiel.* Paris : Didier.

CUQ J.-P. (2001) « Le métalangage grammatical francophone : un vrai plaisir ! » in Actes du colloque 2000 de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde*, La Revue de l'AQEFLS*, vol. 2, n°3, pp. 6-21. Montréal.

CUQ, J.-P. (2007) « La didactique des langues au défi de l'autonomie », dans Baillot A. (coord.), *Langue, Littérature, Culture à l'épreuve de l'autre, La revue française d'éducation comparée*, 1, pp. 61-79.

MARSCHALL M., PLAZAOLA GIGER I., ROSAT M.-C., BRONCKART J.-P. (2000) *La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues vivantes*. Fribourg : Editions Universitaires.

ZAGRODSKAÏA E. (2003) *La modalité de la nécessité et son actualisation en français contemporain*. Paris 8 Vincennes-Saint-Denis : thèse de doctorat.

WAINSTEIN L. (1950) *L'expression du commandement dans le français actuel comprenant l'usage de l'impératif et de ses substituts d'après des pièces de théâtre et des romans*, publiés de 1917 à 1947. Zurich : thèse de doctorat.

ANNEXES

ANNEXE 1

Prof : les peler, alors il n'y a pas à les faire cuire. Les passer, les égoutter etc. Alors ça d'accord. L'infinitif ça n'est pas conjugué alors maintenant si je veux donner un ordre, pour choisir, pour une personne, je dis quoi ?
Une élève : choisis
Prof : choisis. Alors choisis. Et comment j'écris à la fin ?
Elève 1 : euh « o »
Elève 2 : « s » !
Prof : « s », bien. Choisis ! On va voir après, alors si je parle à tout le monde et moi aussi.
Un élève : choisis euh
Prof : oui Myriam
Myriam : choisons
Prof : choisons. Vous êtes d'accord ?
Un élève : choisis
Prof : ah tu t'es corrigée toi-même. Choisi- ? –ssons ! Et tu as raison Myriam la terminaison c'est –ons. Très bien. Est-ce que c'est le même radical ? Choisis, choisissent ? Est-ce que c'est le même radical ? Choisis et choisiss- ? Est-ce qu'on peut dire choisions ?
Elèves : non
Prof : non. Vous voyez on rajoute deux « s », pour que ce soir plus facile à dire. Choisissons. D'accord, alors Myriam c'est facile si on dit à deux personnes, si je donne un ordre à deux personnes je dis ? Choisis, choisissons ? Choisiss- ?
Myriam : -on ?
Prof : deux personnes ! Regarde Myriam. Travaille, travaillons, travaillez. Choisis, choisissons…
Elèves : choisions
Prof : choisissez !
Elèves : « ez »
Prof : oui, quand je demande à Myriam, je demande à Myriam. Et la terminaison oui ? –ez ? D'accord. Alors Khaled, les couper.
Khaled : les couper ?
Prof : alors d'abord on va juste dire le verbe
Khaled : couper
Prof : coup- comment tu mets la terminaison ?
Khaled : coupons
Prof : est-ce que vous êtes d'accord on mets le « s » direct ?
Un élève : non le « e » ni le « s »
Prof : le « e », coupe ! Tiens-toi bien Khaled !
Khaled : « e » après euh coupons euh coupons deux « s »
Prof : pourquoi deux « s » ?
Khaled : « ons »
Prof : « ons » oui pourquoi tu rajoutes deux « s » ? Est-ce que c'est le même radical ici ?
Khaled : non
Prof : non ? Ca c'est pas pareil que ça ? Oui ce qui change c'est la terminaison. Coupe, coupons, coupez. Terminaison : « -ez », très bien. Coupe, coupons, coupez.
(…)
Prof : (…) Alors Cyril. Les peler ? Alors, d'abord juste le verbe. Tu donnes un ordre. Tout à l'heure couper ça faisait coupe alors peler ça fait ?
Abdelkader : euh euh
Prof : c'est quoi la terminaison à ton avis ? Le « e » ou le « s » ?
Un élève : le « e »
Prof : le « s » ?
Elève : le « e » ! !
Prof : le « e », oui pèle ! D'accord, alors si c'était les peler ça sera, pèle ?

Une élève : pèle-les !
Prof : pèle-les, d'accord. Pèle ça veut dire enlever la peau. Tu leur enlèves la peau aux pommes de terre, pèle-les. Ensuite, Eunice.
Eunice : pelons
Prof : Choisissons, pelons. Oui. Pelons, pelons quoi ?
Eunice : pelons …
Un élève : pelons-les
Prof : oui ?
Eunice : pelons-les
Prof : pelons-les, oui, pelons les pommes de terre, pelons-les. D'accord, et le troisième ?
Une élève : euh pelez
Prof : pelez. Terminaison ?
L'élève : pelez, « -ey »
Prof : « -ey » ?
Un élève : non –ez !
L'élève : -ez !
Prof : -ez, pelez … ?
L'élève : euh euh les
Prof : pelez-les. Oui. Pelez les pommes de terre, pelez-les. D'accord, Léa, faire les cuire. Attention là c'est un peu plus difficile parce qu'il y a deux verbes. On va voir alors si je dis quelqu'un, une personne ?
Un élève : faire
Prof : alors faire les cuire c'est pas conjugué. Si tu lui dis fais ? Fais. Fais quoi ? Fais cuit ? Oui fais cuire ?
Elèves : fais cuire
Prof : alors est-ce qu'il change cuire ?
Elèves : non, non
Prof : alors on va voir comment on écrit « fais », cuire ça ne change pas. Fais cuire. Par contre, fais, comment je l'écris ? Avec un « e » au bout ? Ou avec un « s » ?
Elèves : avec un « s »
Prof : et oui. Vous voyez, faire à l'infinitif, d'accord, il termine avec –re, alors que les autres, peler couper, ceux-là terminent avec un « e ». Par contre, faire choisir et là ils terminent avec un « s ». D'accord, fais cuire. Ensuite, Béa, je parle pour tout le monde. Faisons. Comment j'écris la terminaison ?
Elèves : -ons
Prof : -ons. Faisons quoi ?
Elèves : cuire
Prof : cuire, ça ça ne change pas. Faisons cuire. Et ensuite ? Alors faisez est-ce que vous êtes d'accord ? Normalement on devrait dire faisez. Faites. Très bien. Vous vous rappelez celui-là ? C'est comme le verbe dire, il est un peu spécial. C'est pas –ez cette fois-ci, c'est « es », donc maintenant on devrait dire faisez, mais on ne le dit pas. D'accord, faites ?
Une élève : cuire
Prof : cuire, très bien. Riad, les égoutter ? Alors ça c'est facile, d'abord le verbe, égoutter ça fait ?
Riad : Egoutte
Prof : Egoutte, terminaison ?
Riad : euh « s »
Prof : regarde bien les verbes en « er »…
Riad : ah oui
Prof : peler couper, la terminaison c'est « e ». Egoutte on dit les égoutte ou égoutte-les ?
Riad : Egoutte-les
Prof : oui, égoutte-les. Egoutter c'est enlever les gouttes des pommes de terre. Sèche-les. Myriam, tout le monde ?
Myriam : égouttons
Prof : égouttons, très bien. Terminaison ?
Myriam : -ons
Prof : très bien, égouttons ?
Myriam : les
Prof : égouttons-les. Ensuite, Myriam ?
Myriam : égouttons-les
Prof : ah on l'a déjà dit, égouttons-les. Egoutt- ?
Myriam : égouttez

Prof : égouttez, -e … ?
Myriam : -ez !
Prof : -ez, égouttez ?
Myriam : les
Prof : égouttez-les. Les pommes de terre. Egouttez-les d'accord, et les passe ? Riad ?
Riad : passer euh
Prof : alors passer c'était comme égoutter.
Riad : passe
Prof : oui très bien Riad, passe ! Terminaison ?
Riad : c'est « é »
Prof : « e » très bien. Parce que c'est comme couper égoutter.
Riad : euh on rajoute « les »
Prof : oui passe-les. Ensuite, Abdelkader ? Passe-les, pass- … ?
Abdelkader : passons
Prof : oui, passons-les, très bien et Khaled la dernière ?
Khaled : ons
Prof : oui mais il y est déjà lui. Passons, pass- … ?
Khaled : « -ez »
Prof : passez, -ez. Passez-les. D'accord ? Je vous le donne, vous regarderez deux minutes, vous verrez qu'il y en a beaucoup qui ont dit une bêtise. Corrigez-vous.
(…)
Un élève : maîtresse est-ce que je dois corriger ça ?
Prof : ben non. Qu'est-ce que tu veux corriger c'est juste regarde. Il y a une faute. C'est déjà pas mal. D'accord, vous corrigerez à la maison. Et pour lundi, je vous demande d'apprendre … pas pour lundi pardon, pour jeudi, je vous demande d'apprendre ça dans votre tête. Vous regardez dans le cahier bleu, oui et alors ? Alors …
Un élève : on fait plus sport ?
Prof : on va voir… vous apprenez à conjuguer…Abdelkader… à l'impératif. Trois personnes, ou bien le « s » ou bien le « e », Khaled… et ensuite, « ons » et « ez ». (…)

ANNEXE 2

Gianetto Sanpiero, un bandit demande de l'aide à un enfant, Fortunato, fils de Matéo Falcone.
- « Tu es le fils de Matéo Falcone ?
- Oui.
- Moi, je suis Gianetto Sanpiero. Je suis poursuivi par les collets jaunes. Cache-moi, car je ne puis aller plus loin.
- Et que dira mon père si je te cache sans sa permission ?
- Il dira que tu as bien fait.
- Qui sait ?
- Cache-moi vite ils viennent.
- Attends que mon père soit revenu.
- Que j'attende ! malédiction ! ils seront ici dans cinq minutes. Allons, Cache-moi ou je te tue. »

P. Mérimée, *Matéo Falcone* (1829)

ANNEXE 3

P. Vous allez faire un travail sur les types de phrase pour commencer. Qu'est-ce qu'on appelle les types de phrase ? Rappelez-moi, on avait vu un petit peu au début de l'année ?
E : Interrogative…
P : Rappelez-moi les types de phrase que vous connaissez.
E : Exclamative…
P : La phrase interrogative.
E : Déclarative.
P : Exclamative, déclarative, interrogative et injonctive.

(…)
E : C'est quoi l'injonctif, Monsieur ?
P : L'injonctive, qui rappelle à Sarah ce que c'est ?
(…)
E : C'est quand on donne un ordre
(…)
P. Effectivement, l'injonctive c'est donner un conseil, donner un ordre, d'accord, en l'occurrence, apparemment y avait pas que toi qui le savais pas, et l'exclamative, effectivement, souvent elle est accompagnée d'un point d'exclamation, et souvent on avait remarqué que, chut, chut, qu'elle révélait des sentiments.
(…)
E : Injonctive, c'est quoi déjà ?
P : Alors ce sont les phrases à travers lesquelles l'énonciateur va donner un ordre, un conseil, etc. du type, ben par exemple, sortez vos cahiers, tais-toi.
E1 : L'exclamative c'est un ordre.
E2 : Non l'exclamative c'est pas un ordre
P : L'injonctive, d'accord, permet de donner un ordre, de formuler un conseil. L'exclamative tu vas la reconnaitre essentiellement, attends s'il-te-plait, le point d'exclamation pour l'exclamative.
(…)
E : inaudible
P : « Il peut y avoir un point d'exclamation sur les phrases injonctives »

(Inaudible)
E : Injonctive, c'est quoi déjà, M'sieur ?
P : Bon alors injonctive ça pose vraiment un problème. C'est un type de phrase permettant de donner un ordre, un conseil, d'accord, etc. (…) du type, bon, sors ton livre…
(…)
E : M'sieur, injonctive c'est quoi déjà ?
(…)
P : Bon alors apparemment vous avez du mal à les repérer, les phrases injonctives.
E : Injonctive c'est ce qui donne des ordres
P : Notamment.
E : Strict.
(…)
E : C'est chaud, là. Des fois y a des pièges Msieur (…)
(…)
P : Chérif, attends, tu fais un petit blocage là-dessus, non ? Attends, je vais les réécrire. La phrase d'abord interrogative, je vous donne quelques symboles. Regarde Ouari, la phrase interrogative elle est très facilement repérable, bien. Ensuite vous avez la phrase exclamative qui finit par un point d'exclamation, bon. Là, Cherif, on reviendra un peu sur ça. Et enfin celle qui te pose problème, Chérif, la phrase injonctive, ordre ou conseil. Voilà.
E : C'est pour parler sévèrement
P : Pas forcément. Je peux parler sévèrement sans pour autant donner des ordres.
(…)
P : Vous corrigez parce qu'il y a eu des confusions. Bon alors, l'interrogative, y a pas de problème. Dès qu'on arrive à distinguer une phrase injonctive d'une phrase exclamative, c'est un peu plus délicat.
(…)
P : Euh, j'aimerais voir maintenant les phrases injonctives. Alors-là ça a posé beaucoup de problèmes. Sarah, tu vas me les décrire, est-ce que tu les as repérées ?
Sarah : Cache-moi
P : Alors, la première effectivement c'est dans la première réplique , la deuxième réplique (…) cache-moi (…). Alors ensuite c'est ?
Sarah : Cache-moi vite
P. Alors ensuite c'est cache-moi vite, OK ? Ensuite ?
Sarah : Cache-moi ou je te tue
P : Cache-moi ou je te tue.
E : M'sieur, y en a une autre
(…)

E : C'est pas un ordre ça.
E : Ne crains rien.
E : Ah oui, ne crains rien.
P. Samir, il lui dit cache-moi, il lui donne pas un ordre là. Il lui demande quoi tout simplement ?
E : de le cacher
P : Donc comment on pourrait dire, il lui demande un service en quelque sorte. Alors le ton là est-ce qu'il crie ?
E : non
P : Non, il lui dit cache-moi je ne puis aller plus loin. Il lui demande un service. Montrez-moi que le deuxième cache-moi est déjà un peu plus pressé. Qu'est-ce qu'il lui dit ? Cache-moi vite.
E : Là il a plus de patience.
P. Il est déjà un petit peu plus impatient. D'accord, et alors ça finit par quelle… Mohamed ? Bon carrément c'est cache-moi ou je te tue. Et là la violence arrive dans les propos du bandit. Hussein attends deux secondes. Effectivement il y a, comment on appelle ça, ou je te tue ? Qu'est-ce qu'il fait là ?
E : la menace
P : La menace, une menace grave, une menace de mort.

LA GRAMMAIRE : QUELS ENJEUX

Introduction

Au cours de l'histoire des méthodologies, la grammaire est une composante linguistique qui a généré de nombreuses controverses et qui s'est retrouvée au centre des débats sur l'évolution de la didactique du Français langue étrangère (FLE). A tout le moins, elle a déchaîné et suscité des passions. De toutes les connaissances nécessaires pour parler une langue, elle est probablement la plus enseignée 1) en termes de temps qui lui est consacré dans les cours de langue 2) en termes d'ouvrages qui sont publiés pour son apprentissage et qui sont utilisés soit pendant les cours, soit en dehors comme complément et 3) en termes de valorisation au cours de l'évaluation qu'il s'agisse des tests de positionnement ou de l'évaluation bilan à l'issue d'une formation en FLE.

La grammaire représente donc un enjeu didactique fort sur lequel il convient de s'interroger. Cette compétence est à la fois si familière, si présente et tellement indispensable. J'ai retenu trois axes de réflexion : tout d'abord, un bref regard historique parce que pour comprendre où en est la grammaire, il convient de suivre son évolution dans l'histoire des méthodologies. Ensuite, je me suis interrogée sur ce que dit le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) à propos de la grammaire en allant revisiter les pages où elle est abordée de façon explicite. Enfin, le *Cadre* se présentant comme un outil non dogmatique, j'ai analysé comment deux méthodes de FLE actuelles, *Alter Ego* et *Rond-Point,* intégraient la compétence grammaticale.

1. Bref regard historique

Au cours de l'histoire des méthodologies, comment a été envisagé l'enseignement/apprentissage de la grammaire dans les différents courants ? Cette question n'est pas nouvelle et je ne la traiterai pas de façon originale. Les méthodologies successives apportent des éléments novateurs qui ont été des facteurs de progrès en didactique des langues.

1.1. De l'apogée au déclin de la grammaire

En remontant au XIX^{ème} siècle, à la méthodologie **grammaire/traduction**, le terme même désignant cette époque de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes met la composante grammaticale au centre du projet formatif. L'enseignement des langues vivantes était calqué sur celui des langues mortes dont la finalité première n'était pas de communiquer en langue étrangère. L'élève devait être capable de lire des textes littéraires en langue cible et, à terme, d'écrire à la façon des grands auteurs. Il s'agissait de développer avant tout les facultés intellectuelles dans un système où la langue était envisagée comme un art. La langue écrite était très largement privilégiée au détriment de l'oral. Elle était conçue comme un ensemble de règles grammaticales à comparer avec celles de la langue maternelle. Le mode de raisonnement grammatical était *de facto* explicite et déductif. Au début de l'apprentissage, l'enseignement de la grammaire constituait le centre du cours de langue. Il est d'ailleurs intéressant de noter que dans les instructions officielles de 1840 qui donnent les grandes lignes des trois années d'enseignement/ apprentissage des langues en France « la première année [...] sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation »[8]. Les élèves apprennent par cœur, font des versions et des thèmes, des dictées. En

8 Cf. Puren, 1998.

seconde année, ils doivent approfondir l'étude de la grammaire pour « pénétrer dans le génie de la langue » et « connaître aussi le mécanisme de la versification »[9]. On procède à des explications de textes. La troisième année est tournée vers la littérature et le cours (ou une partie) peut se faire en langue cible.

La **Méthode directe,** à la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle, repose sur une conception tout à fait différente de la langue qui n'est plus un objet de vénération mais un objet de communication. L'oral est au centre du projet formatif ; l'apprenant devient un être communicant qui est amené à penser directement en langue cible. Le changement de paradigme est radical : l'entrée n'est plus grammaticale mais sémantique. Le cours se fait le plus possible en langue cible et l'élève est sollicité en permanence pour répondre à des questions, donner son point de vue, intervenir. La composante grammaticale n'est pas évincée pour autant, l'étude des phénomènes grammaticaux se fait par le biais d'une réflexion collective guidée. La grammaire est abordée selon un processus explicite inductif où ce qui est le plus important c'est d'associer la forme au sens. Après l'étude d'un point grammatical, l'élève est invité à donner d'autres exemples. La grammaire n'est pas étudiée pour elle-même, mais parce qu'elle est utile pour la communication ou la compréhension d'un texte. On s'intéresse à la langue parlée au quotidien et pas seulement à la littérature, cette dernière pouvant être un objet de compréhension et de discussion. L'élève est amené à raisonner en langue étrangère comme il le ferait dans sa langue maternelle. D'ailleurs, il est évalué sur sa capacité à utiliser la langue orale et écrite et non sur sa connaissance des règles de grammaire.

Pour ce qui concerne la **Méthode audio-orale** (MAO), surtout développée outre Atlantique dans les années cinquante-soixante, elle s'inspire directement de la Méthode de l'armée américaine. C'est la rencontre de la psychologie béhavioriste et du structuralisme. L'objectif est d'arriver à communiquer oralement en langue cible en s'appuyant sur les moyens technologiques disponibles, c'est-à-dire, le laboratoire de langues. La grammaire occupe alors le premier plan : l'élève doit intégrer les structures syntaxiques de la langue cible par le biais de répétitions puisqu'apprendre une langue c'est acquérir un ensemble d'habitudes sous forme d'automatismes. L'exercice structural est l'exercice phare de cette méthodologie. L'idée sous-jacente étant que lorsque l'élève aura à reproduire les structures apprises dans un contexte authentique, il les retrouvera spontanément. Tout repose sur la mémorisation de schémas syntaxiques en vue de leur reproduction en contexte de communication. Le cours se déroule prioritairement en langue cible en commençant par ce qui est le plus semblable dans les deux langues. L'enseignement de la grammaire se fait par imitation de modèles et lorsqu'un point est intégré, donc reproductible, il peut y avoir une explication qui sera alors inductive.

Au début des années soixante, la méthodologie **Structuro-globale audio-visuelle** (SGAV) qui s'inscrit dans le courant de la didactique européenne considère la langue comme un ensemble accoustico-visuel (Guberina)[10]. Le cerveau perçoit la forme de façon globale par le biais de l'oreille et de la vue. Avec le SGAV, on assiste à une centration sur le lexique le plus usité provenant de l'enquête de Français fondamental (1475 mots pour le premier niveau). Le Français fondamental comporte également une liste des structures syntaxiques les plus courantes. Le vocabulaire et la grammaire sont mis en scène dans des micro-situations fabriquées pour l'enseignement/apprentissage de la langue. C'est la langue orale quotidienne qui devient le vecteur des échanges dans la classe. Tout repose sur l'écoute, la répétition et la mémorisation avant de parvenir à un échange en langue cible. L'explication grammaticale n'est pas systématique ; elle a lieu lorsque le besoin se fait sentir. L'enseignement de la grammaire se fait de façon implicite en situation dialoguée et il deviendra inductif selon les demandes des apprenants. Les cinq phases de la leçon audio-visuelle mettent en avant la place dévolue à la compétence orale en insistant sur le fonctionnement structural global véhiculant du sens sans exercer de focalisation grammaticale. L'élève va acquérir une

9 *Op. cit.*

10 De façon très réductrice, on a aussi appelé cette méthodologie la MAV car on utilisait les outils audio-visuels.

compétence langagière davantage par les interactions, certes limitées, avec les autres que par l'apprentissage des règles de grammaire.

1.2. La période contemporaine

L'**Approche communicative** (AC) est marquée par le slogan « l'apprenant apprend à communiquer en communiquant ». Cette aire méthodologique a connu différentes étapes quant au traitement de la grammaire. A la fin des années soixante-dix, la leçon de grammaire a été évacuée de la classe de langue. Son enseignement (peut-on parler d'enseignement ?) était implicite : la maîtrise langagière viendra spontanément par le biais des interactions verbales. L'apprenant est exposé à la langue cible en permanence et cette imprégnation doit générer la communication sans explication sur l'aspect formel. L'accent est mis sur la négociation du sens entre les partenaires de l'échange. L'approche est dite notionnelle c'est-à-dire qu'« on donne la priorité à la valeur communicative des éléments du langage plutôt qu'à leur valeur grammaticale et formelle » (A. Maley). Le langage est vu comme une action. En se référant à *Un niveau seuil*, on constate que la partie la moins développée de l'ouvrage est la grammaire qui est une ébauche organisée autour de notions sémantiques. Peu à peu, sous l'impulsion directe de la classe de langue, un glissement vers un enseignement plus explicite s'opère ; elle réapparaît sous la forme d'exercices de conceptualisation qui sollicitent la réflexion de l'apprenant pour la construction de la règle en ses propres termes. Cet aspect réflexif vise une appropriation sans recours obligatoire au métalangage qui n'est pas nécessairement partagé par tous. Cette démarche tend à concilier la communication en langue et la réflexion sur l'objet langue. Cependant, cette approche n'est pas toujours facile à mettre en œuvre dans le contexte de la classe et force est de reconnaître qu'au cours des années quatre-vingt-dix, des pratiques de grammaire traditionnelles - explicite déductive - sont à nouveau en usage. Elles sont d'ailleurs observables dans les méthodes de langues.

Depuis les années deux mille, l'**Approche actionnelle** (AA) véhiculée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* n'a pas fait de la grammaire un enjeu central ; c'est une compétence parmi les autres. L'apprenant est considéré comme un acteur social qui accomplit des tâches dans un environnement et des circonstances donnés et non comme un simple communicant. Nous n'avons pas le recul nécessaire pour appréhender cette approche dans sa globalité, c'est pourquoi subséquemment je propose une analyse de la grammaire dans le CECR.

Avant d'aborder cette seconde partie, je propose une synthèse réflexive de quelques éléments grammaticaux saillants dans les courants méthodologiques successifs :

- Grammaire-traduction : la grammaire était abordée dans une perspective comparatiste entre la langue maternelle et la langue étrangère. Peut-on dire que tout apprenant fait fi de la structuration de sa langue lors de l'apprentissage d'une autre langue ?
- Méthode directe : à bien des égards, la façon d'intégrer la grammaire par l'interaction se rapproche de celle de l'AC. L'apprenant n'apprend-il pas dans l'échange avec ses pairs ou avec l'enseignant ?
- La MAO : la systématisation par la répétition n'a pas donné les résultats escomptés. Cependant, n'est-il pas nécessaire de procéder parfois à un certain nombre de répétitions pour intégrer certaines notions grammaticales de façon durable ?
- Le SGAV : le déroulement ritualisé et le contenu limité des leçons généraient l'ennui. Une explication grammaticale ciblée en fonction des besoins n'est-elle pas toujours en usage en classe de langue ?
- L'AC : c'est certainement la période pendant laquelle l'éclectisme grammatical est le plus marqué. Faut-il s'en tenir à une seule méthodologie pour enseigner la grammaire ?

2. La grammaire dans le CECR

Il convient de se pencher sur ce que nous dit le *Cadre européen commun de référence pour les langues* en grammaire pour mieux comprendre les prolongements qui pourront s'actualiser en classe de langues dans le cadre de la perspective actionnelle.

2.1. Des attentes d'enseignants

Les travaux du Conseil de l'Europe et le CECR en particulier étaient très médiatisés dans le milieu du FLE à la fin des années quatre-vingt-dix et au début des années deux mille. Les attentes étaient donc fortes. Pour les appréhender en grammaire, j'ai mené une petite enquête auprès des enseignants pour savoir ce qu'ils attendaient du CECR puisque, *in fine*, ce sont eux qui vont actualiser cette méthodologie dans la classe de langue[11]. Ma question était simple : « Pour la grammaire, qu'attendez-vous du CECR ? Citez 10 points ». Les réponses se synthétisent comme suit :

1. Des données précises pour la grammaire
2. Un guide pour la progression
3. Une planification des contenus selon les niveaux
4. Le mode d'introduction de la grammaire dans une approche par les tâches
5. L'importance, la place à accorder à la grammaire dans un cours
6. Des jalons pour le mode d'explication à suivre
7. Les types d'exercices pour mettre en pratique
8. Des indications sur les documents à privilégier
9. L'importance à accorder à la grammaire dans l'évaluation des tâches
10. Les variations à apporter par rapport aux publics

Ces attentes reflètent des préoccupations pratiques : quelles réponses leur apporte le CECR?

2.2. Des données à préciser

En parcourant l'ouvrage, le lecteur constate qu'il y a somme toute peu de réponses à des demandes aussi précises. En effet, dans l'ensemble des descripteurs des chapitres 4 et 5 (p. 39 à 101), un seul concerne directement la compétence grammaticale (chap. 5, p. 90). Les autres sont relatifs aux attendus sur des compétences ciblées en production et en réception ce qui ne signifie pas pour autant que la grammaire en est exclue mais elle ne constitue pas l'élément central même si elle est nécessaire partout.

Au *Chapitre 5 : Les compétences de l'utilisateur/apprenant*, dans la partie qui s'intitule « Compétences communicatives langagières », elle est abordée avec les autres compétences linguistiques qui sont, dans l'ordre : le lexique, la grammaire, la sémantique, la phonologie et l'orthographe. D'emblée, ce choix appelle quelques commentaires. Pour la définition de la Compétence lexicale, on lit « Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser » (p. 87). Hormis la nécessité d'une définition claire de « lexique » et « vocabulaire », la distinction entre lexique et grammaire est floue. Dans les éléments lexicaux, se trouvent « a. des expressions toutes faites et les locutions figées » qui sont exemplifiées et « b. des mots isolés » qui comprennent « des mots de classe ouverte : nom, adjectif, verbe, adverbe » (p. 87-88). Pour les éléments grammaticaux, ils « appartiennent à des classes fermées de mots » et il s'ensuit, à titre d'exemple, 10 classes fermées exemplifiées : articles, quantitatifs, démonstratifs, pronoms personnels, interrogatifs et relatifs, possessifs, prépositions, auxiliaires, conjonctions, particules (p. 88). N'est-ce pas ce que traditionnellement on classifierait dans la compétence grammaticale (et non

11 Il s'agit d'une enquête qualitative restreinte auprès d'une trentaine d'enseignants de FLE.

pas dans la compétence lexicale) ? Le mode de présentation manque de transparence et gagnerait à être explicité. Dans le descripteur « Etendue du vocabulaire », il est question de « vocabulaire suffisant pour... », de « répertoire lexical » (p. 88) mais à aucun moment de maîtrise des éléments grammaticaux pourtant cités comme partie du lexique même si, de toute évidence, ils sont induits partout.

Ensuite, le traitement de la **Compétence grammaticale** s'étend sur deux pages et débute par sa définition : « C'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser » (p. 89). Ensuite, se trouve une définition de la grammaire : « Formellement, la **grammaire de la langue** peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases). La compétence grammaticale est la **capacité de comprendre et d'exprimer** du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. [...] Un certain nombre de théories et de modèles concurrents pour l'organisation des mots en phrases existent. Il n'appartient pas au *Cadre de référence* de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier » (p. 89). Il ressort que la base de l'analyse est la phrase, que la grammaire est au service du sens, que l'apprenant participe à l'élaboration de sa propre grammaire en évitant le par cœur, qu'il est impossible de proposer une théorie générale ce qui n'est d'ailleurs pas l'objet du CECR. Sur ce dernier point, on peut remarquer que la façon de présenter la description reflète déjà un choix ! Ensuite, le *Cadre* propose « La description de l'organisation grammaticale [qui] présuppose que l'on définisse » les éléments, les catégories, les classes, les structures, les processus et les relations (p. 89). Cette liste exemplifiée mêle lexique et grammaire et n'est pas forcément transparente au premier abord.

Arrive enfin l'échelle tant attendue pour illustrer la **Correction grammaticale** qui devrait faire suite à une échelle sur l'Etendue grammaticale oubliée vraisemblablement dans l'ouvrage ce qui est dommageable car elle aurait été utile pour mieux appréhender les attentes selon les niveaux.

	CORRECTION GRAMMATICALE
C 2	Peut maintenir un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions des autres).
C1	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
B2	A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement.
	A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.
B1	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.
	Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.
A1	A un contrôle de structures et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

Cette échelle appelle quelques remarques. Du point de vue de la formulation des descripteurs, contrairement à 95 % de ceux-ci dans l'ouvrage, tous ne commencent pas par « peut + infinitif ». Pour A1 et B2, il aurait été plus habile de commencer par « Possède... » ; en B1, il était facile de mettre « peut communiquer ». Pour le niveau A1, il est question d'un « répertoire mémorisé » ce qui renvoie à un apprentissage par cœur pourtant rejeté plus haut comme compétence grammaticale. En A2, on suppose que plusieurs temps et les accords doivent être acquis. En B1, l'influence de la langue maternelle est encore très prégnante. Pour passer en B2, le décalage en termes de compétence est significatif. Enfin, le degré de performance visé par les niveaux C1 et C2 est proche de celui du locuteur natif. Ces descripteurs sont très généraux et donnent peu d'indications précises quant aux attendus réels pour chaque niveau.

Le point se termine par une différence entre la morphologie et la syntaxe. La première « traite de la structure interne des mots » (p. 90) ; la seconde « de l'organisation des mots en phrases, en fonction des catégories, des éléments, des classes, des structures, des opérations et des relations en cause, souvent présentées sous forme d'un ensemble de règles » (p. 91). Quant à savoir comment procéder en classe de langue, rien n'est précisé.

2.3. Des éléments à s'approprier

La grammaire est ensuite abordée au *Chapitre 6 : Les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues*, dans le point « Développer les compétences linguistiques » où la finalité des concepteurs est de donner des indications plus pratiques. On lit « **La compétence grammaticale**, ou capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens, est au centre même de la compétence communicative et la plupart de ceux (bien que pas tous) qui s'intéressent à la planification, à l'enseignement et à l'évaluation des langues s'attachent tout particulièrement à la gestion du processus d'apprentissage qui y conduit » (p. 115). A la suite, il est conseillé de commencer par les phrases à une seule proposition et de terminer par les phrases multi-propositionnelles complexes ce qui rejoint l'ordre du simple au complexe dans la logique enseignante. Pour établir une progression, il est précisé que la syntaxe n'est pas le seul élément à prendre en compte : la productivité communicative des catégories grammaticales, des analyses contrastives, la nature des structures présentes dans les documents authentiques, l'ordre d'acquisition d'une langue maternelle sont autant de points qui peuvent être pris en considération pour établir une progression selon le bon sens enseignant. Quelques jalons sont également donnés pour le développement des compétences grammaticales chez l'apprenant :

> « a. de manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques
> b. de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc. dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens
> c. comme dans b. mais suivi d'explications et d'exercices formels
> d. par la présentation de paradigmes formels, de tableaux structuraux, etc. suivis d'explications métalinguistiques appropriées en L2 ou en L1 et d'exercices formels
> e. par des clarifications et, le cas échéant, la reformulation des hypothèses des apprenants, etc. » (p. 116).

Beaucoup des points donnés ici rappellent l'Approche communicative et reflètent un certain éclectisme. Ainsi, chaque enseignant devra élaborer sa propre démarche, loin de toute prescription dogmatique.

Et pour terminer, le CECR cite les huit types d'exercices suivants pour travailler sur la grammaire :

> « a. textes lacunaires
> b. construction de phrases sur un modèle donné
> c. choix multiples

d. exercices de substitution dans une catégorie (par exemple, singulier/pluriel, présent/passé, actif/passif, etc.)
e. Combinaison de phrases (par exemple, relatives, propositions adverbiales et nominales, etc.)
f. traduction de phrases de la L1 vers la L2
g. questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures
h. exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire, etc. » (p. 116).
Nous sommes dans une approche relativement classique où on peut reconnaître des exercices métalinguistiques, des exercices centrés sur la compréhension et d'autres sur la production.

Au terme de ce repérage de la grammaire dans le CECR, peut-on dire que les enseignants trouvent des réponses à leurs attentes ? La réponse est mitigée, ils trouvent des jalons, des amorces et devront adapter à leur classe ce qu'ils perçoivent. Il est à noter que des attentes précises comme la planification des contenus en fonction des niveaux ou encore l'importance et la place à donner à la grammaire dans un cours ne reçoivent pas de réponse car elles sont trop précises et variables en fonction des langues et des contextes d'enseignement/apprentissage. Les données recueillies dans le *Cadre* sur la grammaire correspondent à un mode d'analyse qu'il aurait fallu davantage expliciter.

Le CECR laisse une grande liberté à l'utilisateur ce qui nous amène à examiner comment des méthodes de langues abordent la grammaire.

3. La grammaire dans des méthodes de FLE

Nous prendrons comme exemples *Alter Ego* et *Rond-Point*, deux méthodes publiées dans les années deux mille qui se réclament ouvertement en phase avec le CECR et donc actionnelles. Nous nous intéresserons en particulier à la grammaire en nous efforçant de respecter et comprendre la logique des auteurs, ce qui amènera nécessairement à des remarques sur d'autres compétences.

3.1. *Alter Ego*[12], volume 1

La méthode *Alter Ego* qui comprend quatre volumes annonce dès l'avant-propos du volume 1[13], intégrer les principes du CECR. Ce premier volume pour les niveaux A1/A2 est organisé en neuf dossiers de trois leçons composées chacune de deux doubles pages. Chaque dossier suit une trame thématique générique ; on peut considérer que chaque leçon constitue une unité de travail. Un tableau synoptique des contenus en début d'ouvrage permet d'avoir un aperçu des points abordés pour les compétences socioculturelles, communicatives et linguistiques, ces dernières se déclinant en compétences grammaticale, lexicale et phonétique. Ce tableau relativement classique donne un résumé succinct des contenus de l'ouvrage, mais sans l'articulation du travail entre les différentes compétences. Les quatre compétences traditionnelles sont travaillées à égalité tout au long de l'ouvrage. Dans le tableau, les points grammaticaux sont annoncés sous forme d'entrées métalinguistiques, sans qu'il apparaisse toujours un lien d'évidence entre la grammaire, le thème socioculturel et l'objectif communicatif (mais est-ce toujours possible ?). Au début de chaque dossier figure le contrat d'apprentissage décliné en actes de parole pour chaque leçon.

Toutes les leçons s'ouvrent sur un document écrit ou sonore (parfois une combinaison des deux) sur lequel les apprenants sont appelés à faire un certain nombre d'activités de compréhension, de repérage, d'association. Ces activités sont accompagnées d'une rubrique récurrente « Point langue » qui apparaît de façon aléatoire en fonction des besoins suscités par les activités proposées. Elle présente, par ordre d'importance, trois types d'informations : de la grammaire, des actes de parole, du vocabulaire. Les

12 A. Berthet *et alii*., Paris : Hachette, 2006 pour le premier volume.

13 La présente étude se limite au premier volume de chaque ensemble pédagogique.

« Points langue » grammaticaux énoncent le point objet du travail en relation avec une finalité communicative (ex : les pronoms toniques pour parler des personnes, p. 55). Ensuite, une consigne à visée réflexive est donnée. Par l'observation de modèles, l'apprenant doit déduire la règle ; en cherchant des indices ciblés dans ce qui a été étudié, il doit compléter les formes manquantes dans le tableau. Jamais il n'est demandé d'apprendre un point par cœur sans réfléchir pour comprendre et déduire la règle. Dans ces rubriques, on retrouve deux sortes d'exercices pour guider la réflexion : soit des exercices à trous qui servent à décliner toutes les formes, soit des QCM récapitulatifs de la règle grammaticale. Une fois ce travail métalinguistique terminé, à la fin de chaque « Point langue » se trouve un renvoi à un ou deux exercices situés sur la dernière page de chaque leçon où un ensemble de trois à cinq exercices demandent à l'apprenant de mettre en pratique sa compréhension du point. Ces exercices de systématisation qui occupent la moitié de la dernière double page viennent renforcer l'apprentissage par des manipulations de formes sans grande recherche de créativité : l'apprenant montre qu'il a compris. Les exercices sont simples : exercices lacunaires, imitation de modèles, réponse à des questions avec une contrainte grammaticale, création de phrases. Signalons qu'un effort particulier a été fait dans cette partie de pratique grammaticale très classique pour relier chaque exercice à un acte de parole (ex : Caractériser un objet > un exercice à trous avec qui et que, p. 125).

Il existe également une rubrique « Aide mémoire » qui présente des actes de parole, du vocabulaire et au début du livre quelques conjugaisons verbales qu'il aurait été plus judicieux de placer dans les « Points langue ». Sans utiliser le *Guide pédagogique*, il n'est pas toujours évident de savoir à quel moment traiter le « Point langue » dans la leçon. Le travail sur cette rubrique distribuée de façon aléatoire peut casser le rythme du cours s'il est mal introduit car les activités sont nombreuses. Ces dernières sont à dominante individuelle : l'apprenant intègre la langue par une pratique réflexive, une utilisation dans des documents, des exercices de systématisation, puis des échanges entre pairs, sans aller cependant jusqu'aux tâches préconisées par le CECR. Il semble que *Alter Ego* soit davantage dans l'AC que dans l'AA.

3.2. *Rond-Point*[14]

La méthode *Rond-Point* qui comprend trois volumes annonce dans l'avant-propos du volume 1 intégrer les recherches du CECR et s'inscrire dans une perspective actionnelle qui considère les apprenants « comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donné » (p. 3). Dans ce volume de niveaux A1/A2, composé de neuf unités, comment est abordée la grammaire ?

Chaque unité est composée de cinq doubles pages qui ont chacune une fonction bien précise. La grammaire étant indispensable pour communiquer, elle est bien sûr présente partout et plus particulièrement dans la double page « Formes et ressources » qui a pour finalité d'aider l'apprenant « à systématiser les aspects de la grammaire nécessaires à la réalisation de la tâche ciblée » (objet de la double page suivante) (p. 4). Cette méthode ne présente pas de tableau des contenus au début mais, en fin d'ouvrage, quatre pages de table des matières informent sur ce qui est étudié. Même si ces pages sont à destination des enseignants (au début tout au moins), la formulation n'est pas classique. Après un titre générique thématique, les auteurs s'adressent aux utilisateurs par le biais du « nous ». On annonce la tâche ciblée de l'unité (ex : Unité 2 : « Nous allons placer à table des invités à un repas de mariage », p. 138) et ensuite sont listées les ressources communicatives et linguistiques nécessaires pour parvenir à réaliser cette tâche. La formulation est très simple « Pour cela nous allons apprendre... » qui donne les actes de parole nécessaires. S'ensuit « Et nous allons utiliser... » qui présente la liste des ressources grammaticales et lexicales indispensables pour parvenir à l'objectif. Les points grammaticaux sont énoncés soit sous forme d'étiquettes métalinguistiques traditionnelles, soit en citant les formes directement. Puis la présentation de chaque unité se termine par « A la fin de l'unité nous serons capables... » où sont listés les objectifs de

14 J. Labascoule **et** *alii*., Barcelone : Difusión, 2004 pour le premier volume.

communication atteints. Le contrat d'apprentissage en début de chaque unité reprend la même présentation, exception faite des objectifs atteints. Par cette introduction très simple, l'apprenant perçoit d'emblée ce qu'il va faire et ce dont il aura besoin pour parvenir aux objectifs. La formulation grammaticale directe suppose une connaissance métalinguistique minimale ; elle crée une synergie entre les différentes rubriques des unités. Il est donc quelque peu artificiel d'analyser la double page « Formes et ressources » seule, même si c'est là que se concentre le travail grammatical.

Visuellement, cette double page est divisée en trois colonnes où la partie centrale sur fond grisé à cheval sur les deux pages concentre les points de grammaire de l'unité. Elle regroupe des points de grammaire, des actes de parole et des conseils phonétiques. Conformément à ce qui était annoncé, les entrées grammaticales sont traditionnelles. Les points objets d'étude figurent dans des exemples en caractères gras. Il y a très peu d'explications ce qui sous-entend que lorsque l'apprenant aura besoin de ces ressources linguistiques pour communiquer, soit il comprend tout seul, soit il peut réfléchir avec ses pairs ou l'enseignant, soit l'enseignant explique ou fait conceptualiser. Ce point linguistique fonctionne comme la boîte à outils indispensable à intégrer avant d'aborder la « Tâche ciblée ». De toute évidence, il serait artificiel d'exploiter tous les points en une seule fois d'autant qu'il est précisé dans la « Dynamique des unités » en tout début d'ouvrage que cette fiche grammaticale est à « consulter autant de fois que nécessaire » (p. 4). Le moment où un point sera abordé en cours est laissé à l'initiative de l'enseignant et/ou du groupe en fonction des besoins de communication et cet aspect n'est peut-être pas évident à gérer pour un non initié à cette approche. Peu d'exercices formels de systématisation sont prévus ce qui peut déconcerter certains apprenants. Le réemploi se fait de façon indirecte dans des activités de communication à dominante collective ou dans la tâche ciblée qui, elle, s'inscrit réellement dans un processus de négociation débouchant sur une production concertée entre les apprenants d'un même groupe. La grammaire apparaît comme une compétence nécessaire, mais la façon de l'aborder ne répond pas à un rituel précis et requiert de la part de l'enseignant une attention continue aux besoins des apprenants. Elle est un outil qui fonctionne en situation dans la co-action avec ses pairs.

Même si ces deux méthodes de FLE ont pour objectif commun d'amener l'apprenant à la maîtrise des compétences de niveau A1 et partiellement A2, le projet formatif mis en œuvre est différent. Ce parti pris méthodologique se reflète sur la façon d'aborder la grammaire. J'en proposerais la synthèse suivante :

Alter Ego 1	***Rond-Point 1***
Centration sur l'apprenant et la communication	Centration sur le groupe, l'apprenant et la tâche
Acquisition progressive guidée et ritualisée de la grammaire	Grammaire abordée selon les besoins en vue de...
Réflexion sur les points de grammaire par observation et déduction	Présentation « brute » des points de grammaire dans des exemples, peu d'explications
Conceptualisation	Apport d'outils nécessaires
Grammaire explicite inductive	Grammaire explicite soit inductive, soit déductive
Exercices d'entraînement avant réinvestissement dans des activités	Réinvestissement direct dans des activités et des tâches
Simulations, jeux de rôle	Projets négociés
Interaction, communication	Co-action, action

Conclusion

Au terme de cet exposé, que répondre à la question : « La grammaire, quels enjeux ? ». Cette compétence ne suscite plus un intérêt aussi vif chez les didacticiens. Cependant, elle demeure toujours une préoccupation forte chez les enseignants car les apprenants sont demandeurs et ne conçoivent pas d'apprendre le français sans faire de grammaire. L'enseignement de cette compétence se trouve à un tournant ; il relève de la responsabilité des enseignants qui trouvent dans le *Cadre* une grande liberté à s'approprier, loin de tout dogmatisme ; leur responsabilité est d'autant plus forte. Le CECR ne fait aucune révélation méthodologique. On n'a plus de courant dominant qui prescrit un mode d'emploi. Il conviendrait, me semble-t-il, de garder en mémoire l'évolution de la compétence grammaticale afin de retenir ce qui peut fonctionner au service de sa classe.

Pour terminer, je fais mienne cette réflexion de Geneviève-Dominique De SALINS où elle resitue la place de la grammaire en classe de langue[15] :

« Pourtant cet outil [la grammaire] est indispensable pour mieux communiquer. Pourquoi ne pas laisser les apprenants s'en rendre compte par eux-mêmes et en demander quand le besoin s'en fera sentir ? En attendant, multiplions les chances de s'exercer à communiquer en classe ! Et communiquer, ce n'est pas répéter les phrases des autres, ni les modèles de l'enseignant, c'est parler en son nom propre et des choses qui nous touchent ! Ah ! L'affectivité en classe de langue, n'est-il pas temps qu'elle y trouve sa vraie place ? »

La place de l'affectivité en classe de FLE, n'est-ce pas là un véritable enjeu... actionnel ?

Marie-Christine Fougerouse

Bibliographie

ARRIVE *et al.* (2001) *Faire une grammaire, faire de la grammaire*. Paris : Didier, Les cahiers du CIEP.
BEACCO J-C. (2007) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues.* Paris : Didier.
Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier.
CUQ J-P. (Sous la direction de). (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
CUQ J-P. (1996) *Une introduction de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.
De SALINS G-D. (1996) *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier/Hatier.
FOUGEROUSE M-C. (1999) *Analyse des représentations de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Paris III.
GOULLIER F. (2005) *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris : Didier.
PUREN C. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* Paris : CLE International.
ROSEN E. (Coordonné par). (2009) *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris : CLE International, *Le français dans le monde*, n° 45, janvier 2009.
VERONIQUE D. (Sous la direction de). (2009) *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.
VIGNER G. (2004) *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette.

15 Echange par e-mail, octobre 2009.

SORTONS LA LANGUE DE SON CARCAN GRAMMATICAL

Une langue éloignée de la réalité et des besoins

Si on demande aux enseignants de français ce que signifie pour eux l'apprentissage de cette langue, on constate dans leurs réponses que dominent celles qui l'associent à la culture, à la littérature et dans une moindre mesure à la possibilité de voyager en France ou dans un pays francophone. Moins encore de s'y installer, d'y travailler ou, à défaut, de l'apprendre pour en faire une langue de travail dans un monde d'échanges internationaux où l'anglais, indispensable, est loin de suffire pour être compétents non seulement sur le plan linguistique mais aussi socioculturel. Si on pose cette même question à des apprenants, la perception varie bien entendu avant tout selon leur projet personnel d'études. Pour les collégiens et lycéens qui ont encore accès à des cours de français dans leur établissement, cet apprentissage est souvent subi, s'agissant pour la plupart du temps, d'une matière obligatoire et surtout en déconnexion complète avec le monde qui les attend.

En fait, la langue enseignée en classe reste trop souvent éloignée des centres d'intérêt actuels ou à venir des apprenants et trop souvent ancrée dans un idéal peu réaliste des enseignants ou des programmes qu'eux-mêmes subissent. Dans la classe de français, malgré l'introduction de projets ou des nouvelles technologies, la centration sur la langue reste prédominante. Les autres moments de la classe sont secondaires et, dans certains cas, ne sont même pas évalués. Ce qui importe encore trop souvent est la connaissance grammaticale. C'est d'ailleurs l'impression qu'ont les apprenants qui associent souvent le français à des règles de grammaire et leur bonne application.

Une langue qui n'est que grammaire, est-elle encore une langue vivante ?

Nécessaire, la grammaire doit bien entendu être présente dans la classe et contrairement à une idée reçue, les nouvelles tendances didactiques liées à la mise en place du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et en particulier de l'approche actionnelle ne la mettent pas de côté, au contraire. Par contre, il est légitime de s'interroger sur la place qu'occupe la grammaire dans notre enseignement. En effet, une langue sans grammaire n'est certainement pas une langue mais une langue qui n'est que grammaire, est-elle encore une langue vivante ?

Or, on sent bien que pour certains (encore très nombreux), le français se résume en une série d'activités grammaticales qu'on fait plus ou moins bien et dont le résultat permet de situer le niveau de langue. Ces activités sont souvent peu motivantes et on les réalise sans vraiment s'interroger sur leur sens, mais on s'en contente. Inutile de dire que les déceptions de l'apprenant sont à la hauteur de ses résultats quand celui-ci entre en contact avec des francophones de langue maternelle.

Passer des plots

Comment faire alors pour que la grammaire soit présente dans nos cours sans perdre de vue les véritables objectifs de l'apprentissage d'une langue ?

À ce stade, ouvrons une parenthèse et parlons de sport, de football plus précisément. Imaginons un seul instant des footballeurs arrivant sur le stade un samedi soir en ayant reçu pour seule et unique préparation, celle de passer des plots en zigzag pendant leurs journées d'entraînement. Indépendamment

du résultat final du match – certainement peu favorable à cette équipe -, il est évident que ces joueurs ne seraient jamais prêts ou compétents pour affronter la réalité du match. Préparer un match demande bien plus que des séances d'exercices de plots. Il faut créer un esprit d'équipe, mettre en place des stratégies, reproduire des situations réelles de match, etc. dans un but : celui d'être véritablement efficaces le jour J. C'est la motivation des joueurs. Et c'est cette motivation qui va aussi permettre à l'entraîneur de justifier des moments d'exercices tels que passer des plots en zigzag. Une activité guère amusante mais qui, en s'inscrivant dans un cadre plus vaste – celui de gagner un match – se verra justifiée et nécessaire.

Sens et contexte

Si nous revenons à notre grammaire, nous voyons bien que, dans l'apprentissage d'une langue, elle a sa place, celle des plots, mais que l'apprenant ne comprendra sa fonction que s'il sait pourquoi il le fait et surtout où il doit aller, quelle est sa mission ou sa tâche.

Les activités grammaticales ne peuvent être une simple pratique de structures sans interaction ni défi. En résumé, nous pourrions dire que les activités grammaticales doivent :

- permettre de fixer des structures en contexte ;
- se centrer sur la forme certes, mais sans perdre de vue le sens ;
- créer un lien de communication ;
- établir une certaine interaction lors de la mise en commun

Une grammaire qui suivrait ces points serait certainement plus motivante pour les apprenants.

Une grammaire-outil *versus* une grammaire-carcan

Évidemment, se pose un autre problème : l'incompatibilité des programmes dominants encore marqués par la tradition et les croyances d'apprentissage et les objectifs du CECRL. Dans l'absolu, l'apprentissage d'une langue ne devrait pas passer par une progression grammaticale mais tout d'abord par les objectifs de compétences de communication fixés. Or ces objectifs peuvent faire apparaître des points de grammaire qu'on considère traditionnellement peu adaptés au niveau. Mais s'agit-il d'une réalité ou d'une simple croyance liée à une pratique ancrée dans la tradition ? La grammaire, en tant qu'outil langagier pour aider à être compétent, devrait donc répondre aux besoins de l'apprenant. Actuellement, c'est trop souvent l'inverse qui se passe : on demande à l'apprenant de se plier à la progression grammaticale soi-disant nécessaire pour atteindre un niveau. On peut regretter, à ce sujet, le risque de détournement du CECRL contenu dans les référentiels de français puisque ceux-ci marquent des points de grammaire à connaître selon le niveau alors que ceux-ci devraient varier selon le profil de l'apprenant.

Quoi qu'il en soit, nous ne devrions jamais perdre de vue que, dans ce monde où les échanges internationaux dominent, où d'un simple clic nous pouvons lire, écouter ou voir des documents dans n'importe quelle langue, il nous appartient de savoir faire du français une véritable langue vivante dans laquelle on vit, on travaille, on s'amuse et on rit. Rien ne sert de pleurer sur son sort si nous ne nous fixons pas cet objectif. C'est ce qui la rendra motivante et qui motivera nos apprenants. N'en déplaise aux tenants des « ne », l'enfermer dans un carcan grammatical, c'est la vouer à une mort certaine.

Philippe Liria
phliria@difusion.com
http://philliria.wordpress.com

QUELQUES CLÉS POUR LA GRAMMAIRE

Pour devenir un utilisateur de la langue, il faut maîtriser un vaste éventail de compétences où la compétence grammaticale a son rôle essentiel, c'est-à-dire, « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon les principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases) et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites » [16].

Le professeur se pose toujours des questions sur les démarches à mettre en place pour motiver les apprenants et viser la réussite sans oublier la grammaire. Cette quête cherchant à trouver les clés du succès est une saga interminable, mais, à un certain moment, elle peut conduire à un carrefour dont l'une des voies emprunte des techniques dramatiques. Il s'agit d'un travail sur le texte, mais surtout de dynamique de groupe, porté par la gestuelle, la voix et l'interaction dont l'avantage est le caractère ludique, communicatif et de socialisation au service de l'apprentissage de la Langue Étrangère.

La pratique théâtrale, notamment le travail de l'acteur, passe par un grand nombre de stades jusqu'à ce que l'acteur devienne le personnage : cette transformation, l'imprégnation d'une *persona* par l'autre est rendue possible à travers des démarches où la répétition et le perfectionnement continu aboutissent au produit final. Si l'on arrive à munir l'apprenant de ces stratégies (qui le rendent de plus en plus autonome) et, d'autre part, à le motiver à les utiliser, on aura déjà franchi quelques obstacles et atteint quelques buts.

Le schéma mis à la disposition de l'acteur et de tous ceux qui se retrouvent dans le jeu dramatique comporte plusieurs phases[17], dont on distinguera un premier moment d'exercices préalables pour briser la glace, créer un climat favorable au travail en équipe et conduire à la situation ou au texte ; un deuxième où aura lieu l'étude détaillée du texte et des intentions du discours des personnages, des données concernant le décor, des rapports entre les intervenants. Ensuite, ce sera le moment de répéter et de perfectionner l'interprétation à chaque reprise et, après les étapes de réflexion, d'analyse et de critique où tous les éléments du groupe participent, on atteindra le produit final.

On peut maintenant se poser la question : et quel est le rapport avec la grammaire ? Il faut reconnaître que, d'une part, la mémoire et, d'autre part, toutes les démarches qui se fondent sur la communication en contexte permettent d'acquérir des savoirs mis au service de l'apprentissage de la grammaire. Il faut remarquer que quand on envisage de faire répéter une structure, les réactions seront presque toujours d'ennui mais ce n'est plus le cas dans des situations de jeu. Alors, on propose d'utiliser les atouts du jeu dramatique dans l'apprentissage de la grammaire, à travers la répétition dans des situations communicatives, tirant parti des préliminaires de mise en route et de construction d'une ambiance de travail productive.

Ces stratégies sont parsemées dans les étapes du travail réalisé en classe dont le but est de développer la compétence grammaticale, sans oublier qu'il faut vaincre les obstacles de la timidité et de la crainte de l'erreur ainsi que de l'indiscipline. On présentera ensuite un échantillon des activités proposées en atelier.

[16] *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, p.89 (adapté).

[17] Christiane Page définit « les quatre temps du jeu dramatique » où l'on peut identifier un « temps » de préparation, un autre où l'on joue, un troisième d'échange et finalement le dernier où l'on rejoue.
Page, Christiane, *Éduquer par le jeu dramatique*, ESF éditeur, Col. Pratiques et enjeux pédagogiques, 1997.

D'abord, on utilise des briseurs de glace pour favoriser la décompression, valoriser l'interaction et la créativité et créer des situations où l'humour peut contribuer à l'apprentissage de la langue étrangère. Les jeux de présentation qui peuvent aussi fonctionner comme la première étape d'une tâche sur la description :

1- *Je m'appelle… et je suis…* : Les apprenants se présentent en disant leur prénom et une caractéristique psychologique ou physique (un adjectif dont la première lettre est la première lettre de leur prénom) – Ex : « Je m'appelle Julia et je suis jalouse.
Ce jeu viabilise un travail de rappel ou consolidation sur la description avec l'utilisation des adjectifs (féminin et masculin) et présente l'avantage de contribuer à élargir le vocabulaire utilisé.

2- *Les chaises magiques*[18] : l'apprenant A pose à l'apprenant B la question « Comment vas-tu ? » et celui-ci s'assied sur une chaise qui lui provoque un état d'esprit, un sentiment, une sensation qu'il exprime à travers son visage, ses gestes et son corps. B essaye de trouver la bonne réponse à sa question en utilisant des adjectifs. La classe peut être organisée en équipes, celle de l'apprenant B peut l'aider et le professeur devra trouver des stratégies d'organisation de la classe de façon à ce que tous participent, individuellement ou en tant que porte-parole du groupe.

3- *Jeu de contraires* : l'apprenant A et l'apprenant B jouent les rôles de personnes avec des caractéristiques psychologiques et, par conséquent, des comportements complètement opposés ; ils se retrouvent et démontrent avec leurs gestes, attitudes et discours ces contrastes ; les autres apprenants caractérisent les personnages créés et on peut aussi en profiter pour établir les rapports entre les personnages : amitié, famille, travail,…
Il s'agit, dans les deux cas, d'un travail sur la description avec le complément expressif du geste qui peut ajouter une touche d'humour et présenter un autre défi.

En plus de ce genre de jeux où les mimes sont associés au discours, le récit d'histoires réelles ou fantastiques généralement très apprécié par les apprenants du 3ème cycle offre beaucoup de possibilités de travail. On peut tirer profit des situations où ils font semblant d'être quelqu'un d'autre ou de vivre des situations imaginaires dont la source peut être un texte sélectionné par le professeur ou créé par eux-mêmes. On propose un travail de réécriture de textes et de transformation de petits contes dans des textes dramatiques visant la représentation. Dans ce travail, les apprenants doivent utiliser un ensemble de savoirs, dont les savoirs grammaticaux, pour répondre aux besoins de l'activité :

1- À partir d'un extrait du début de « Recette de Cuisine » de Bernard Friot [19] *« J'ai enregistré, dans mon réfrigérateur, une conversation émouvante entre une pomme golden et une pomme de terre. Voici ce document étonnant:»,* les apprenants peuvent construire la conversation entre les deux pommes et la jouer. D'abord, on suggère un QCM sur les étapes de la vie de chacune des pommes (sans oublier le titre de l'histoire), avec utilisation des connecteurs temporels. Ensuite ils répondent à un questionnaire sur l'« état d'esprit » de ces personnages, avec une étape finale de mise en commun et échange d'idées et là encore on travaille sur la caractérisation. Dans ce cas-là, il faut noter qu'il n'y aura pas qu'une seule réponse, ce qui est un avantage en ce qui concerne le développement des compétences des apprenants. Avec les apprenants les plus jeunes on peut commencer par une étape de dessin de chacun des personnages suivi du choix du meilleur portrait (par exemple à travers un vote) avec justification. Ensuite, la classe construit le canevas, qui peut avoir plusieurs personnages (nombre et caractère), différentes hypothèses de déroulement et de fin. La mise en scène et le travail écrit concernant les didascalies impliquent une utilisation de ressources linguistiques qui permettent, notamment, d'identifier les expressions, réactions,

[18] Jeu inspiré par une suggestion présentée dans le travail suivant : Ménard, Emmanuelle, « L'expression dramatique au service de la communication en Français Langue Étrangère et en Français Langue Maternelle », IUFM de Bourgogne, Centre de Nevers, 2005.
[19] Friot, Bernard, *Histoires Pressées,* Éditions Milan, 1988.

attitudes et sentiments des personnages et leurs déplacements. Les adverbes peuvent y avoir un rôle fondamental. Le texte original de Friot présente un ensemble suggestif d'adjectifs et d'adverbes qui peuvent être un point de départ : *émouvante, étonnant, malheureuse, indignée, absolument épouvantable, complètement, stupidement, malheureusement*, etc.

Une autre option de travail est la transformation du texte original en texte dramatique adapté au niveau des élèves, avec des tâches intermédiaires de compréhension écrite et, finalement, la dramatisation. Dans les étapes de compréhension, on valorise surtout ce qui permet d'identifier les attitudes et les émotions exprimées à travers la gestuelle et de travailler sur la communication non-verbale correspondant au texte.

2- « La chose », une histoire de la même œuvre, est aussi objet d'un travail de compréhension et de réécriture où les structures fondamentales peuvent être celles qui permettent d'établir la séquence temporelle (utilisées, par exemple, pour organiser les actions ou les événements et en faire un schéma) et aussi de caractériser « les personnages principaux », notamment de « visualiser » et créer la figure de « la chose » et de faire correspondre chaque émotion, réaction et sentiment du protagoniste à un moment de la séquence. Avec l'introduction des « chœurs », ces figures seront aussi caractérisées en tant que groupe. Finalement, on propose un travail de dramatisation où tous les apprenants peuvent avoir un rôle, ce qui est rendu possible à travers la création d'un chœur qui joue un rôle à part entière : voix intérieure du protagoniste, moments de suspense ou intervention de différents groupes de ce chœur. Ces stratégies permettent de rendre le texte plus court pour chaque intervenant et plus facile à mémoriser et à interpréter, ce qui contribue décisivement à la réussite.

Extrait de l'adaptation du texte original de Bernard Friot :

A- Je me suis réveillé…
Chœur 1 - … le cœur battant et les mains moites…
Chœur 2 – La chose est là, sous le lit, vivante et dangereuse.
Chœur 3 – Surtout ne bouge pas ! Il ne faut pas qu'elle sache que tu es réveillé.
A- Je la sens gonfler…
Chœur 1 - …s'enfler et étirer l'un après l'autre d'innombrables tentacules.
Chœur 2 – Elle ouvre sa gueule et déploie ses antennes.
Chœur 3 – C'est l'heure où elle guette sa proie.

Pour conclure, on pourrait ajouter que tous les documents peuvent fonctionner comme suggestions pour créer des scènes du quotidien réalistes ou fantastiques. Les jeux avec les mots et l'utilisation exhaustive d'un élément linguistique prennent alors une dimension ludique et créative au service de l'apprentissage. L'obstacle de la monotonie de la répétition de structures morphosyntaxiques est dépassé avec ces activités théâtrales qui permettent de créer une atmosphère porteuse de motivation et de désir d'apprendre.

Florbela Simões

Bibliographie et sitographie :

DOLEZ, S. et PONS, C. (2007) *Alter ego 3* (B1). Paris : Hachette.
PAGE, C. (1997) *Éduquer par le jeu dramatique*. Paris : ESF éditeur, Col. Pratiques et enjeux pédagogiques.
PAGE, C. (2000) « Le jeu dramatique à l'école : de la proposition au choix », *La Revue Française de Pédagogie, n° 130.* Paris. pp. 133-141.
RINVOLUCRI, M. et DAVIS, P. (1995) *Grammar Games: Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students.* Cambridge University Press.
http://www.fle.fr/theatre/

http://www.francparler.org/parcours/theatre_pourquoi.htm
« Le jeu dans la classe de langue »
http://www.crdp-limousin.fr/ressources/cddp23/cddp_eile/thema/enpratique4.html
http://www.dramaction.qc.ca/improvisation/
http://www.theatreanimagination.com/banque2.htm

FAIRE DE LA GRAMMAIRE SANS LE SAVOIR

Dans le système éducatif britannique, l'apprentissage d'une langue étrangère est vu comme un défi (même si l'initiation d'une langue étrangère est encore obligatoire actuellement) car les Britanniques estiment qu'ils ne sont pas "doués" pour les langues. Dans leur langue maternelle, ils ne font pas vraiment de grammaire telle qu'on l'entend en français: c'est-à-dire que des termes tels que sujets, adjectifs, prépositions... ne font pas partie de leur vocabulaire.

A partir de cette situation qui n'est pas favorable à l'apprentissage d'une autre langue, il faut faire en sorte que le français soit intéressant et surtout facile, c'est pourquoi la plupart des méthodes de français britanniques sont des méthodes communicatives où il n'y a pas vraiment de description grammaticale.

Or, il est difficile de concevoir une classe de langue sans un cours de grammaire puisqu'elle est indispensable en milieu scolaire pour accélérer l'apprentissage mais elle va être introduite et apprise par l'emploi d'une même structure grammaticale, à travers des exercices de différents types. C'est pourquoi on parle de grammaire passive: l'élève va identifier les formes linguistiques et ensuite il va les réutiliser. On peut aussi parler de grammaire contextualisée : c'est-à-dire que la grammaire est enseignée dans un contexte qui correspond à une situation de communication. Il y a rarement des exercices "artificiels" faits à partir de phrases isolées. Lorsque l'élève doit utiliser une structure, on définit d'abord un contexte, on la met en situation.

La grammaire contenue dans ces méthodes est aussi une grammaire inductive puisque l'on part des exemples pour parvenir aux règles. Elle est aussi plutôt implicite qu'explicite: les règles grammaticales ne sont pas données en classe de façon traditionnelle car la grammaire implicite va leur donner la maîtrise d'un fonctionnement grammatical.

L'analyse de la méthode *Équipe Nouvelle 1*[20]*,* publiée aux Editions Oxford University, nous permettra de voir comment tout au long de cette méthode destinée à des apprenants débutants la grammaire française est implicitement introduite.

Dans l'unité 1, l'objectif est la présentation personnelle, l'élève doit savoir se présenter en donnant des informations personnelles sur lui-même: son âge, sa nationalité, la date de son anniversaire, son lieu de résidence et dire s'il a un animal et lequel. Ici il n'y a pas de grammaire traditionnelle mais de la grammaire passive: le concept de sujet/verbe n'est pas abordé, l'élève va avoir à sa disposition un exemple et il devra le suivre. Ce concept sera seulement vu à l'unité 3. Lorsque l'élève doit faire l'exercice «Méli Mélo» où l'on a à la fois les accords des verbes, les accords masculin/féminin, l'emploi des prépositions, l'utilisation des verbes être et avoir et l'emploi des interrogatifs, il doit appliquer les connaissances qu'il a apprises lors de la présentation. En effet, à cette étape-là, il ne sait pas encore conjuguer un verbe du premier groupe, mais il a déjà appris que "je m'appelle" n'a pas de "s" ou il sait que "tu as " c'est "as" et pas "à". Tout cela sans savoir que "as" est le verbe "avoir" au présent de l'indicatif et "à" une préposition.

L'élève va apprendre à se présenter par la répétition à travers l'exercice où il doit choisir la forme grammaticale qui est présentée de forme ludique.

[20] Bourdais D., Finnie S., Gordon A. L. (2004) *Equipe Nouvelle 1 Students'Book / En Plus 1 Workbook*. Oxford University Press.

Méli-mélo

Exercice 2
Entoure le bon mot dans chaque phrase
Circle the word to make each sentence correct

Une interview avec Alice au Pays des Merveilles
1 Tu t'appelle / t'appelles comment ?
2 Je m'appelle / m'appelles Alice.
3 Oh ! Tu as une / un lapin ?
4 Non, j'ai un / deux chat !
5 Tu / J'habites ici ?
6 Non, j'habite as / à Oxford.
7 Tu as / à quel âge ?
8 J' ai / est sept ans et demi.
9 C'est quand / où, ton anniversaire ?
10 C' ai / est le 4 mai.

Dans l'unité 2, ce sont les adjectifs possessifs qui sont introduits mais seulement pour la première personne puisque l'apprenant va apprendre à parler de lui. On trouve donc les adjectifs possessifs : mon, ma et mes.

Les adjectifs masculin et féminin sont introduits avec un exemple et il y a ensuite un exercice de traduction qui permet à l'élève de se rendre compte que les trois formes se traduisent en anglais par un même mot : my. Cet exercice permet aussi de montrer combien il est important pour l'élève de toujours apprendre un nom avec l'article indéfini, de façon à pouvoir le classer selon son genre et à choisir l'adjectif possessif correct. Cet apprentissage sera utile à l'apprenant dans toutes les situations.

L'exercice 1 de cette unité est un exercice de vocabulaire où l'élève doit employer les adjectifs possessifs en présentant sa famille. La priorité est donnée à la communication, au vocabulaire et la grammaire constitue un outil à manipuler. L'exercice de traduction va permettre aux apprenants de créer leur propre règle. Nous noterons que l'exercice ne contient pas le mot « possessifs » dans les instructions mais on demande aux élèves de remplacer « the underlined words » (les mots soulignés).

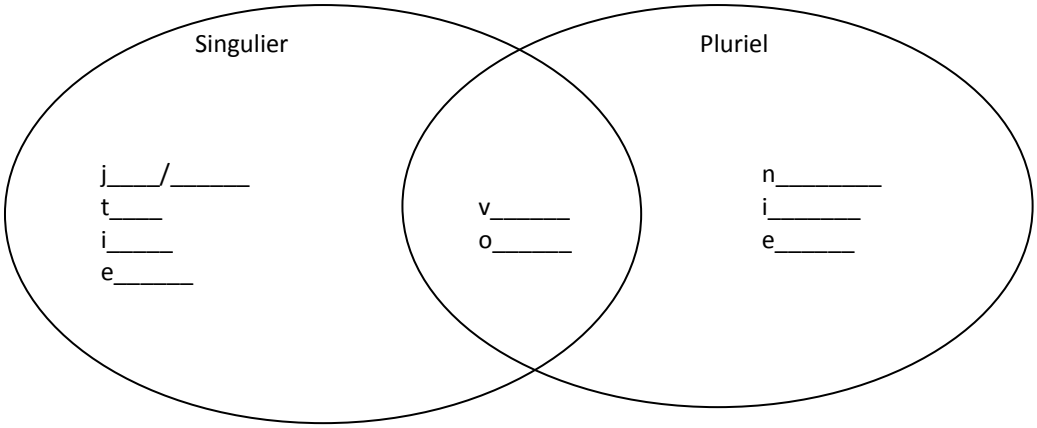
Exercice 1
Traduis en français, en utilisant *mon, ma,* ou *mes.*
Translate these sentences into french, using **mon, ma** *or* **mes** *for the words underlined.*

a. *This is my father.*
C'est mon père.
b. *This is my mother.*
---
c. *My parents are in Dieppe.*
---
d. *My sister is called Sandrine.*
---
e. *These are my grandparents.*
---
f. *My cousin Paul is 18 years old.*
---
g. *This is my uncle and this is my aunt.*
---
h. *My brother is called Karim.*

Dans l'unité 3, on introduit le présent de l'indicatif en présentant les 3 groupes : verbes finissant en –er, -ir er -re. Dans un premier temps, l'élève doit apprendre à classer la liste de verbes donnés en fonction de la terminaison. Il aura donc à mettre le verbe dans le groupe auquel il appartient. Il s'agit d'un exercice de reconnaissance.

C'est aussi dans cette unité que sont introduits les verbes « être » et « avoir ». Dans l'exercice d'application, l'élève doit placer les pronoms sujets dans les bulles « singulier » et / ou « pluriel ». Cette présentation « mathématique » des pronoms va permettre aux élèves de réfléchir sur les pronoms français (je, j', tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles) et de les comparer aux pronoms anglais (I, you, he, she, it, we, they). Dans les instructions, on demande d'ailleurs aux élèves de dire ce qu'ils remarquent sur les pronoms.

Exercice 1 : Écris les pronoms personnels dans les bons groupes.
Write the personal pronouns in the correct circles (the first letter of each has already been written in)
What do you notice about two of them?



Dans l'exercice suivant, il faut choisir parmi deux pronoms sujets proposés celui qui est correct. En faisant cet exercice, l'élève doit réfléchir sur l'utilisation de chaque pronom en français et justifier son choix.

Exercice 2 Barre les pronoms incorrects
Cross out the wrong pronoun in each sentence.

a Aujourd'hui, à 9 h, j' il ai français, ma matière préférée.
b Tu Elle as ton classeur de maths, toi ?
c Juliette aime les sciences, mais elle elles n'aime pas les maths.
d Mon copain s'appelle Ali et j' il a 14 ans.
e Vous Nous avons histoire le lundi et le vendredi.
f Qu'est-ce que tu vous avez à 10 heures ?
g Mathieu et Arnaud habitent à Dieppe et il ils sont copains.
h J'ai deux sœurs ; elles elle sont grandes et blondes.
i Mon frère et moi, il on aime beaucoup les maths.
j Ma mère et mon père sont stricts, mais ils elles sont sympas.

Dans le dernier exercice, l'élève va compléter le verbe du premier groupe en mettant la terminaison correcte.

Exercice 3 Complète le verbe dans chaque phrase.
Write the endings of these regular –er *verbs.*

a Tu aim____ les maths?
b Non, je détest____ ça !
c Vous parl____ anglais ?
d On parl____ un peu anglais.
e Tes parents habit____ où ?
f Mon père habit____ à Dieppe et ma mère habit___ à Paris.

L'unité 4 porte sur les loisirs. Ici les activités sportives sont présentées avec la préposition « de » et introduites avec le verbe « faire ». Les connaissances apprises seront appliquées à l'oral lorsque l'élève parle du sport qu'il fait et des sports qui peuvent se pratiquer dans sa ville. L'objectif est d'utiliser les connaissances acquises pour communiquer avec les autres en fournissant des informations sur soi et sur sa ville. Dans la partie «Zoom grammaire», le verbe « faire » est introduit pour le thème des loisirs.

Dans un second temps, l'élève devra communiquer à l'oral et l'exercice se présente sous la forme d'un mail qu'il doit écrire sur les sports dans son collège, c'est un exercice d'imitation puisque l'élève adaptera l'exemple donné avec les informations qu'il veut fournir.

Au niveau grammatical, on introduit dans cette unité le passé composé. La présentation de ce temps est très rapide : 3 exemples. En effet, il y a trois phrases au présent avec la respective traduction en anglais. Les phrases sont introduites par : «En général», «le samedi» et «aujourd'hui». Les phrases sont ensuite écrites au passé composé et sont introduites par : «Le week-end dernier», «samedi dernier» et «hier».

Après cette brève présentation du passé, le premier exercice qui est demandé aux élèves est un exercice de reconnaissance. Il y a 6 phrases qui sont soit au présent soit au passé composé. L'élève doit identifier le temps utilisé et justifier son choix.

Dans l'exercice d'application, il faut choisir « le bon mot » et encore une fois on utilise le mot « mot » et non « verbe » pour compléter le texte à trous. Il y a 5 formes verbales : présent ou participe passé et l'élève, après une analyse du texte, doit choisir la forme correcte. Pour l'application à l'oral, il faut raconter son dernier week-end et enfin raconter un week-end extraordinaire en utilisant à la fois le présent et le passé composé. Un exemple est donné pour cet exercice qui va permettre à l'élève de mieux comprendre ce que l'on attend de lui.

Les exercices d'application du cahier demandent à l'élève d'utiliser le verbe qui convient en fonction du sens de la phrase.

La présentation de la grammaire dans cette méthode *Equipe Nouvelle 1* nous montre que, dans une méthode communicative, les apprenants ne voient pas de description grammaticale, ils vont acquérir les différents emplois d'une même structure grammaticale en faisant des exercices variés qui se présentent presque toujours sous la forme d'activités d'expression orale et d'expression écrite. C'est par l'application de la grammaire que l'élève va apprendre à utiliser les formes linguistiques pour communiquer. Cette approche très « soft » de la grammaire permet aux élèves de commencer à s'exprimer en français, de communiquer sans avoir à trop réfléchir à la grammaire.

Dans une seconde phase, la grammaire sera finalement introduite de façon plus directe et l'apprenant aura à réfléchir sur la structure grammaticale, mais il aura déjà acquis à ce moment-là une compétence de communication, ce qui lui facilitera la tâche.

Maria Tomé

LA GRAMMAIRE SELON ORSENNA

Dans cet article, la grammaire, au sens strict, purement linguistique ou didactique, n'est pas abordée, elle est plutôt évoquée à travers trois œuvres d'un auteur français contemporain, Erik Orsenna, *La Grammaire est une chanson douce* (2001), *Les Chevaliers du Subjonctif* (2004) et *La Révolte des accents* (2007), publiées chez Stock et déjà traduites en portugais (les deux premiers titres) aux Editions Asa[21]. La caractérisation de cette approche différente permettra d'ouvrir de nouvelles perspectives pour l'enseignement de la grammaire.

Dans ces œuvres, Erik Orsenna, conseiller et auteur de nombreux discours de Mitterrand, membre de l'Académie Française, Prix Goncourt 1988, fou de Tintin et de la mer ainsi qu'économiste nous emmène dans un voyage à travers la langue et la culture françaises. Il utilise les éléments de la langue comme personnages d'un récit en quatre parties, dans un but en même temps didactique et littéraire, transformant ainsi le discours grammatical en un sujet littéraire, de manière créative et originale.

Le premier livre, *La Grammaire est une chanson douce*, publié en 2001 et traduit en portugais en 2003, nous raconte l'histoire de Jeanne, dix ans, et de son frère Thomas, quatorze ans, en voyage transatlantique à bord d'un navire où se dispute un championnat de scrabble. Le navire est pris par une violente tempête et fait naufrage. Le frère et la sœur se retrouvent sur une île, incapables d'articuler un son parce que le vent a emporté tout leur vocabulaire. Ils rencontrent Henri (Salvador)[22] et son neveu qui vont les conduire au marché et à la ville des Mots, où ils rencontrent les noms, les articles, les adjectifs, les pronoms et les adverbes. Ils vont aussi visiter l'usine des phrases, où travaillent les verbes, les différents temps, les prépositions et les conjonctions. Jeanne et Thomas vont aussi rencontrer trois écrivains français: Saint-Exupéry, Proust et La Fontaine.

L'originalité de cette histoire est fondée sur la personnification des éléments grammaticaux, qui gagnent une existence «physique» et interagissent les uns avec les autres pour construire la langue et permettre aux deux enfants de recouvrer la maîtrise du français. Plus qu'une description physique de ces éléments, l'auteur décrit leurs caractéristiques linguistiques et psychologiques. Par exemple, les adjectifs adorent imiter les noms et se marier avec eux, selon le genre et le nombre, entre autres caractéristiques.

> *– Bénissez la chance, mes enfants, d'avoir vu le jour dans l'une des plus belles langues de la Terre. Le français est votre pays. Apprenez-le, inventez-le. Ce sera, toute votre vie, votre ami le plus intime.*
>
> (Orsenna, 2001 : 14)

> *(…) Car les mots s'organisent en tribus comme les humains. Et chaque tribu a son métier. Le premier métier, c'est de désigner les choses. (…) Les mots chargés de ce métier terrible s'appellent les noms. La tribu des noms est la tribu principale, la plus nombreuse.*
>
> *(…) [Il y a aussi] la toute petite tribu des articles. Son rôle est simple et assez inutile, avouons-le. Les articles marchent devant les noms, en agitant une clochette : attention, le nom qui me suit est un masculin, attention, c'est un féminin!*
>
> *(…) Les noms et les articles se promènent ensemble, du matin jusqu'au soir. Et du matin jusqu'au soir, leur occupation favorite est de trouver des habits ou des déguisements. À croire qu'ils se sentent tout nus, à*

[21] L' Auteur vient de publier *Et si on dansait?*, la suite de cette aventure.

[22] Le fameux chanteur de *Une chanson douce*, l'inspiration du titre du livre.

marcher comme ça dans les rues. Alors ils passent leur temps dans les magasins. Les magasins sont tenus par la tribu des adjectifs.

(…) – Bonjour, je me trouve un peu simple., j'aimerais m'étoffer.

– Nous avons tout ce qu'il vous faut dans nos rayons, dit le directeur en se frottant déjà les mains à l'idée de la bonne affaire.

(…) – Attends, l'interrompit l'adjectif, tu vas trop vite en besogne. Nous ne sommes pas encore accordés.

(…) – Je me demande si j'ai eu raison. Tu ne serais pas un adjectif un peu collant?

– Tous les adjectifs sont collants. Ça fait partie de leur nature.

*(*Orsenna, 2001 : 80-83*)*

La deuxième partie de l'aventure a continué, en 2004, avec *Les Chevaliers du Subjonctif*, traduit en portugais en 2006. Dans ce livre, après le naufrage et la reconquête de la maîtrise du français, Jeanne et Thomas essaient de répondre à la grande question: "Qu'est-ce que l'Amour?"

Jeanne rencontre un cartographe et survole les îles du Subjonctif, en essayant de les cartographier, mais sans succès : elles changent constamment de forme parce que le subjonctif est le temps des possibilités, des hypothèses, de l'amour. Après des rencontres avec Melville, Hemingway et Conrad, les écrivains de la mer, Jorge Luis Borges et les plus inattendus: Madonna, Daniel Cohn-Bendit, Jacques Cousteau et Fidel Castro, Jeanne part vers l'île de l'Indicatif.

Dans ce livre, Orsenna utilise des analogies pour expliquer les particularités du subjonctif :

Pour reposer leur cerveau, mes amis, même les plus âgés, s'imposaient toutes les demi-heures cinq minutes de course sur la plage : les vrais grammairiens sont des athlètes. Durant l'exercice, le monsieur propret n'avait pas quitté son chapeau.

(…) – Vous voulez dire que vous n'aviez jamais entendu parler de nous? Hélas, c'est bien le problème. Nos travaux n'intéressent plus le grand public. Que faire?

(…) –Si j'ai bien compris, le subjonctif est le temps du possible. Alors le subjonctif appartient à la même famille que les bateaux.

(…) – Quand vous avez un bateau, vous pouvez aller partout. D'accord? Rien ne vous retient. Donc le bateau est un outil typiquement subjonctif.

*(*Orsenna, 2004 : 126-128)

Le subjonctif est le mode du doute et de l'espérance. Le subjonctif est le mode de l'amour.

(Orsenna, 2004 : 147)

La saga continue en 2007 avec *La Révolte des Accents*. Dans ce volume, l'auteur emmène nos héros sur une autre île, où les accents des mots ont tout simplement disparu, ce qui provoque d'importants malentendus.

Jeanne part à la recherche des accents et les trouve sur l'Himalaya, le pays des accents, fatigués d'être indésirables et maltraités. Sur ces hauteurs, Jeanne va commencer à découvrir ce qu'est aimer : accentuer sa vie. Après beaucoup d'aventures, les accents reviendront à leur place et tout le monde reconnaîtra leur rôle. Cette fois-ci, Jeanne rencontre Pessoa, Apollinaire, Madonna, Johnny Depp, Vanessa Paradis, Fidel Castro et Vladimir Putin.

Dans ce livre, pas encore publié en portugais, la traduction peut présenter d'importantes difficultés, car la fréquence et la fonction des accents est différente dans les deux langues, ce qui peut réduire l'effet de l'original comme le montrent les exemples suivants :

Don Luis sursauta. N'importe qui d'autre n'aurait sans doute rien remarque. Mais avant de regner sur notre ile, notre maire avait, vingt ans durant, exerce la noble fonction d'instituteur.

Les questions de langue, de grammaire, de ponctuation étaient sa passion.

– Voyons, Henri! Comment parles-tu, aujourd'hui?

– Mes dents, sans doute, l'absence de dents.

(…) – Vous n'avez pas releve? Mon Dieu, moi aussi je suis contamine.

(…) – Il me semble… je ne voudrais pas… je crois bien que les accents, nos accents aussi, oui, c'est bien ça, se sont revoltes. Et le pire, c'est qu'ils m'avaient prevenu.

– Comment ça?

(Orsenna, 2007 : 41-42)

Il est également important de souligner le fait que dans les œuvres d'Orsenna, les aspects culturels et littéraires français, francophones (et autres) sont toujours présents, soit par la mention des auteurs des textes ou de la musique tels que La Fontaine, Marcel Proust, Saint-Exupéry, Piaf, Henri Salvador, mais aussi Herman Melville, Joseph Conrad, Ernest Hemingway, les écrivains de la mer et du voyage (ainsi qu'Orsenna), Shakespeare, la comédie musicale, dans un voyage de mondialisation culturelle, un peu à l'image des multiples intérêts de l'auteur.

Un autre aspect original de ces trois œuvres est l'utilisation d'illustrations, de diagrammes, d'entrées de dictionnaire, de caractères et de grammaires des autres langues (japonais, arabe, hébreu, hiéroglyphes égyptiens ...) pour soutenir et illustrer le message écrit, ce qui rend ces œuvres des objets hybrides, sans destinataires spécifiques, parfois autour de l'étiquette « jeunesse », mais aussi très proche de la mélancolie des réflexions d'un adulte face à la vie et à la langue dans laquelle nous vivons sur les plans affectif et intellectuel, ou même les souvenirs de l'apprentissage durant l'enfance. En somme, ces livres peuvent être lus par des adolescents et des adultes, parce qu'Orsenna, en bon académicien, cherche la divulgation et «la défense et l'illustration de la langue française».

Le même problème se pose avec le genre littéraire de ces livres. Ce ne sont ni des grammaires, ni des romans ni des contes : ils sont proches des stratégies des fables, entre le réel et le fantastique, ce qui permet différents types et niveaux de lecture.

Le travail d'Orsenna est reconnu par des prix et par le succès auprès du grand public comme le montrent les tirages, cependant il y a aussi quelques critiques de cette approche, aussi bien de la part de jeunes lecteurs dans des blogs et des sites Web pour les jeunes, que de la part de critiques moins influencés par ces phénomènes éditoriaux.

Egalement originale et actuelle, la page web de l'auteur[23], «Archipel», propose des critiques littéraires, un ensemble de textes de revues et de journaux sur les romans, des activités de compréhension et des jeux sur les livres, et une courte biographie à la première personne. En somme, une suite digitale des œuvres d'Orsenna et un moyen de contact avec les lecteurs.

L'approche littéraire de la grammaire a d'autres précurseurs et adeptes sur la scène littéraire française. Ce sont des auteurs partageant l'amour de la langue qui se sont exprimés de diverses façons en fonction du public-cible, des objectifs et de leur veine créative. Fasola, Lyant, Chalaron et Rœsch ont une œuvre originale, Vieira da Silva et Guéguen sont partis de l'image pour exploiter la langue; d'autres comme Detambel, Julaud et Fournier ont préféré l'humour; Jaskarzec, le jeu; Reinach, la lettre comme stratégie d'apprentissage; Rambaud, le dialogue; Pennac, l'essai et les mémoires; Robbe-Grillet, le roman. Tous ces auteurs ont essayé de transmettre de façon originale et moins «douloureuse» des enseignements sur la langue, en éveillant chez leurs publics le désir d'apprendre et de maîtriser le français. C'est dans cette voie créative que s'est aussi engagé Orsenna pour le plus grand plaisir de tous les amoureux de la langue française.

José Miranda

Bibliographie

ORSENNA, E. (2001) *La Grammaire est une chanson douce.* Paris: Editions Stock.
ORSENNA, E. (2003) *A Gramática é uma doce Canção.* (I. ST. AUBYN, Trad.) Porto: Edições Asa.
ORSENNA, E. (2004) *Les Chevaliers du Subjonctif.* Paris: Editions Stock.
ORSENNA, E. (2006) *Os Cavaleiros do Conjuntivo* (1ª ed.). (H. S. PEREIRA, Trad.) Porto: Edições Asa.
ORSENNA, E. (2007) *La Révolte des Accents*. Paris: Editions Stock.

[23] <http://www.erik-orsenna.com/>

PARLER COMME UN LIVRE N'EST PAS UN COMPLIMENT

Avec cette formule, démarcage d'un propos du grammairien français Philippe Martinon (1927 : « Parler comme un livre n'est un compliment que dans la bouche des ignorants »), nous souhaitons présenter une série de thèmes pour (re)considérer différents aspects de l'opposition entre oral et écrit en français. Nous commencerons par un rapide rappel critique de mythes persistants sur l'oral, dont l'un des plus vivaces est l'opposition entre « simple » et « complexe ». Puis nous poserons quelques questions et oppositions, qui sont à considérer elles aussi de façon critique. Nous parlerons alors des fonctionnements de l'oral et de l'écrit, ce qui nous conduira à opposer *médium* et *conception*, et *proximité* et *distance*. Nous terminerons, avant de conclure, sur les implications de la notion de *littératie*, en regardant les effets, sur les conceptions de l'oralité, des types de sociétés prêtant un rôle important à l'écrit.

1. Des mythes persistants sur l'oral

Il est encore fréquent de lire, dans des ouvrages ou des manuels parlant de l'oral, que celui-ci se caractérise par des phrases incomplètes, des hésitations et des bredouillements, des tournures de phrases monotones, des répétitions, des formulations incorrectes… ; ou encore qu'il est d'une grande pauvreté (en particulier lexicale), peu structuré, peu précis…

Ces propos, qui ne regardent les productions orales que sous un angle prévenu du côté négatif, et ne cherchent pas à comprendre comment il fonctionne véritablement, n'ont de sens que dans le cadre de vieux préjugés, défavorables et normatifs, qui conduisent à ne regarder l'oral qu'à l'aune de ce que l'on suppose de l'écrit, particulièrement valorisé dans nos sociétés occidentales. Et à faire comme s'il existait un seul oral. Pourtant, il n'est pas certain que l'on parle bien de la même chose quand, sous une même étiquette « oral », on fait figurer à la fois une conversation à bâtons rompus et une conférence au Collège de France. En général, d'ailleurs, on pense plutôt à la conversation à bâtons rompus, ce qui renforce les stéréotypes. Au contraire, la différence entre différents types d'écrits, quant à elle, est bien reconnue, et nul n'aurait l'idée de confondre ou même de comparer une rédaction enfantine et un texte de loi.

Parmi les mythes qui courent sur l'oral, l'un des plus vivaces cherche à opposer la *simplicité* qui caractériserait l'oral et la *complexité*, qualité prêtée à l'écrit. Outre la difficulté de définir ces notions, plusieurs auteurs ont pu montrer qu'il s'agissait là encore de préjugés, en particulier Halliday 1985, qui est commenté pour le français par Cappeau 2004. Halliday a introduit la notion de « densité lexicale », calculée comme le rapport entre le nombre de mots lexicaux et le nombre d'unités syntaxiques. Cette densité a été calculée à partir de deux exemples français, qui sont présentés par Paul Cappeau :

> (1) Le style fastueux du XIIe siècle s'épanouit à Notre-Dame la Grande, célèbre par sa façade, où les précieuses sculptures s'inscrivent dans une composition d'un équilibre subtil (écrit, Grande Encyclopédie Larousse)
> (2) si vous regardez la baie centrale de la façade à l'époque gothique on a installé des niches et on a installé une baie gothique que l'on a plaquée sur la baie romane (oral, guide faisant visiter Notre-Dame la Grande)
>
> L'exemple écrit comporte 15 lexies, pour 2 propositions, soit un taux de 7,5. L'exemple oral comporte 14 lexies, pour 4 propositions, soit un taux de 3,5. L'information est donc plus dense à l'écrit qu'à l'oral, lequel, par les exigences de l'interaction, doit être plus fluide, plus dilué. La notion de répétition n'a alors pas le même sens dans les deux ordres, et c'est donc un paramètre qui ne peut pas être invoqué pour juger négativement l'oral. Ce qui diffère, ce sont surtout les modalités d'attachement entre propositions, plus implicites à l'oral, plus explicitement marquées à l'écrit.

La nécessaire critique des préjugés sur l'oral sous-tendra l'ensemble de cet exposé. Ce qui nous conduira à nous demander comment *parlent vraiment* les locuteurs ayant le français pour langue maternelle (Blanche-Benveniste 1997).

2. Oral et écrit : des fonctionnements très différents

J'emprunte le tableau suivant à Jahandarie 1999, qui effectue une synthèse des oppositions les plus couramment présentées sous l'opposition oral/écrit :

parlé	**écrit**
prosodique	ponctué
évanescent	permanent
contextuel	autonome
impliqué	détaché
redondant	concis
naturel (acquis)	appris
production fonction de l'autre	production indépendante
transparent	dense
flou	précis

Toutes ces oppositions, pour être traditionnelles, ne revêtent pas le même intérêt à l'heure actuelle. Si l'opposition entre *prosodique* et *ponctué* perdure, on peut souligner qu'il n'y a pas opposition terme à terme, car on sait qu'il n'y a jamais correspondance simple entre un élément de ponctuation et une structure prosodique (par exemple, le point ne correspond pas de façon bi-univoque à une baisse de la voix). L'opposition entre *évanescent* et *permanent* n'a aujourd'hui plus de validité, en des temps où l'on enregistre couramment la parole, et où au contraire on peut effacer l'écrit d'un simple clic d'ordinateur. Les deux oppositions suivantes demeurent, bien qu'elles ne recouvrent que des tendances. *Redondant* vs *concis* est un préjugé du type de ceux signalés au point 1. *Naturel* vs *appris* demeure, ainsi que les trois dernières oppositions, qui demandent toutefois à être précisées quant au contenu linguistique.

Pour étudier les fonctionnements matériels des deux ordres, nous aurons d'abord recours à un tableau, emprunté à Schlieben-Lange (1998), qui établit comment se trouvent en cause les protagonistes et les circonstances, dans l'exercice de l'oralité tout comme dans celui de la scripturalité :

		Oralité	Scripturalité
moyens	- production - réception	Corps entier Geste, voix, yeux, oreilles	Main + outils yeux
temps	- linéarité - permanence	linéaire fugitif	Linéaire + holistique Permanent
sujet		Garantit le texte	Autonomie du texte
entours		Situation Savoirs locaux	Contexte Savoirs généralisés

Du point de vue de la gestion du temps dont disposent les usagers, les quatre activités fondamentales de l'usage des langues s'organisent de la façon suivante (tableau inspiré de Chafe, 1985) :

	écrit	**oral**
« actif »	ECRIRE Le plus lent	PARLER Au même rythme qu'écouter
« passif »	LIRE Le plus rapide	ECOUTER Au même rythme que parler

(J'ai mis ici « actif » et « passif » entre guillemets, car ces dénominations traditionnelles ne sont pas adéquates, et il n'y a rien de passif dans les pratiques de la lecture ni de l'écoute, et tout particulièrement dans une langue étrangère).

Ces observations invitent à aller plus loin, et à davantage creuser la distinction.

3. Approfondir les oppositions : médium et conception, proximité et distance

Différents travaux de linguistes ont conduit à montrer à quel point les simples termes oral et écrit étaient ambigus : il est ainsi préférable de distinguer entre *médium* (le support matériel, que l'on dira soit phonique soit graphique) et *conception* (l'organisation linguistique et cognitive du message, pour laquelle on conservera les termes d'oral et d'écrit). Il apparaît alors que, s'il y a une affinité entre le médium phonique et la conception orale, ainsi qu'entre le médium graphique et la conception écrite, il existe aussi, bien qu'elles soient moins fréquentes, des figures intermédiaires : du phonique de conception écrite (soit une conférence ou une plaidoirie d'avocat, soit souvent des oraux préalablement préparés), et du graphique de conception orale (comme les pense-bêtes, ou les salons de discussion sur internet). Ce que l'on peut résumer au moyen de la figure suivante :

		médium	
		phonique	***graphique***
conception	***orale***	*conversations entre intimes*	*courriels «chats»*
	écrite	*journal télévisé*	*romans prose académique*

Voici quelques exemples d'énoncés oraux de conception écrite (exemples (3) et (4)), puis des exemples d'énoncés écrits influencés par une conception d'oral (exemples de (5) à (8)) :

(3) une interruption momentanée de la direction demandée ne nous permet pas de donner suite à votre appel (message téléphonique pré-enregistré)
(4) pour être valable votre billet doit être composté / si cette éventualité n'est pas faite / veuillez contacter le contrôleur (*sic*, annonce TGV)
(5) froid ? moi, jamais ! (publicité Damart)
(6) Ma revue préférée, c'est grâce à OFUP que je me suis abonné (affiche OFUP)
(7) Le tabac… c'est plus ça (affiche du Ministère de la Santé)
(8) La propreté on a tous un rôle à jouer (affichage métro)

Quelles que soient les raisons pour lesquelles les usagers jouent sur la confusion des ordres (voulues ou non, conscientes ou non), il s'avère que c'est l'opposition entre oral/écrit *spontané* et oral/écrit *préparé* qui joue un rôle essentiel. Ainsi, les différents paramètres qui entrent dans l'opposition oral/écrit correspondent à des orientations générales des activités humaines (discours de « proximité » *vs* discours de « distance »). Les auteurs de cette distinction, Koch & Œsterreicher (2001), en ont représenté les paramètres dans le tableau suivant, où il apparaît clairement que ces oppositions étaient certainement plus faciles à concevoir avant les inventions récentes de nouvelles technologies (ainsi, par ex., le paramètre 6 n'est plus une simple dichotomie depuis les inventions du téléphone ou d'internet, qui complexifient donc les représentations) :

	Proximité	**Distance**
1.	communication privée	communication publique
2.	interlocuteur intime	interlocuteur inconnu
3.	émotionnalité forte	émotionnalité faible
4.	ancrage actionnel et situationnel	détachement actionnel et situationnel
5.	ancrage référentiel dans la situation	détachement référentiel de la situation
6.	co-présence spatio-temporelle	séparation spatio-temporelle
7.	coopération communicative intense	coopération communicative minime
8.	dialogue	monologue
9.	communication spontanée	communication préparée
10.	liberté thématique	fixation thématique

4. La littératie

Considérer l'oral dans toute sa dignité d'un ordre de communication important ne constitue pas une raison pour négliger à quel point nous sommes influencés, dans nos perceptions des deux ordres, par l'importance que nos sociétés prêtent à la *littératie*, que l'on définira comme l'ensemble des effets de la pratique généralisée de la lecture-écriture, et, de façon plus générale, d'une culture de l'écrit sur les formes des énoncés, sur les pratiques, sur les attitudes et sur les représentations, pour un usager et pour une communauté d'usagers (voir Jaffré 2004 pour un historique de ce mot).
Voici quelques exemples qui montrent à quel point les usagers passent par des catégories de l'écrit pour commenter des faits qui concernent l'oral :

(9) il s'est fait traiter de con / en trois lettres

(10) j'ai refusé de le remplacer > / point final >

(11) au nord ils étaient / je mets des guillemets / c'est pas très radiophonique / mais / au nord ils étaient plus libéraux quand même (radio)

(12) il faut une législation sur le congé de maternité, pas seulement pour les ministres, mais aussi pour les députées et pour les maires M-A-I-R-E-S (présentation de JT, 12 janvier 2009)

Ainsi, on reviendra sur des représentations des différences entre oral et écrit comme des propriétés du langage et des langues, selon des ordres distincts qui seraient d'essences différentes, qui se trouvent illustrés par exemple par la thèse du « grand partage » de Goody. On lui opposera des orientations proposées par des linguistes et surtout par des anthropologues. Il s'agit de conceptions dites « contextualistes », pour lesquelles les propriétés attribuées aux supports oral ou écrit sont des caractéristiques des discours, liées aux contextes dans lesquels différentes activités humaines sont pratiquées. Contrairement aux modèles qui s'intéressent avant tout au fonctionnement du code, les conceptions contextualistes insistent sur le rôle des inférences, et sur la co-construction du sens par les participants à un échange langagier. L'opposition vue plus haut entre proximité et distance, qui effectue une généralisation anthropologique, tend ainsi à s'inscrire dans des tendances générales des activités humaines.

C'est aussi ce que fait la notion de « savoir élocutionnel » (présentée par exemple par Schlieben-Lange 1998), qui suppose que les humains, par le fait même d'avoir appris leur langue maternelle, disposent de connaissances et d'attentes quant au fonctionnement des langues (à l'oral comme à l'écrit), construites à partir de leur propre langue, mais qu'ils sont susceptibles de réinvestir dans l'apprentissage d'une nouvelle langue (par exemple, ils s'attendent à y trouver un certain nombre de catégories, de propriétés ou de phénomènes).

On peut terminer sur ce point, à la suite de Sperber (2002), par une ouverture de réflexion cognitive, en s'interrogeant sur les potentialités de « technologie de la pensée » (donner forme à la pensée) qui correspondent à la mise en œuvre de l'oral et de l'écrit. Avec le futur développement de machines à convertir la parole en écrit (qui ne sont pas encore tout à fait au point mais pourraient l'être bientôt), on pourrait en venir à ne plus avoir besoin d'écrire. Seule l'activité de lecture subsisterait, confortant l'asymétrie entre les pratiques de *lire* et *écrire*. L'hypothèse est ici que ce n'est pas de la main ni de la discipline du corps que provient le potentiel cognitif créatif de l'écrit, mais de l'œil, et de la possibilité de la lecture. Une conséquence de la dissociation entre lire et écrire serait la nécessité de refonder l'enseignement des langues (maternelle ou étrangère), qui pour le moment s'appuie fortement sur l'écrit (et sur l'orthographe, spécialement pour le français).

Conclusion

« Parler comme un livre » n'est donc vraiment pas un compliment, car c'est négliger les différences entre oral et écrit, des points de vue matériel, formel, fonctionnel, pragmatique, cognitif et interactionnel (social).

Je conclurai en soulevant brièvement la question de la *cible* en matière de langue à proposer aux apprenants : les natifs peuvent-ils constituer la cible des apprenants de français langue étrangère (FLE) ? L'intérêt qu'il y a à rapprocher les productions des apprenants de celles des natifs est incontestable. Mais on ne peut pas aller jusqu'au bout de ce processus. Les non-natifs en effet sont (sauf dans le cas, qui demeure rarissime, où l'apprenant rejoint l'autre société dont il devient membre) extérieurs à la communauté visée, et il est inutile de chercher à leur en faire adopter toutes les caractéristiques langagières, qui risquent alors d'être appréhendées par les natifs comme des imitations, et non comme une authentique appartenance : c'est ce que j'avais illustré, dans mon article de 2007, par la figure du « singe savant », aussi peu souhaitable pour l'apprenant que celle du « livre » ; le « caméléon », quant à lui, étant généralement hors de portée de la plupart des apprenants, ne serait-ce que pour des raisons phonologiques.

Françoise Gadet
Université de Paris Ouest Nanterre la Défense

Bibliographie

BLANCHE-BENVENISTE C. (1997) *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
CAPPEAU P.,(2004) « L'articulation oral/écrit en langue », *in Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, C. Garcia-DEBANC & S. PLANE (Dir). Paris : Hatier, 117-36.
CHAFE W. (1985) « Linguistic differences produced by differences between speaking and writing », *in* D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard *Eds*, *Literacy, Language and Learning*. Cambridge University Press, 105-23.
GADET F. (1996) « Une distinction bien fragile : oral/écrit », *TRANEL* n° 25. Université de Neuchâtel, 13-27.
GADET F. (2007) « Le livre, le caméléon et le singe savant », *in* Chantal Parpette & Marie-Anne Mochet (dir), *L'oral en représentation(s). Décrire, enseigner, évaluer.* Fernelmont : E.M.E., 17-32.
GOODY J. (1979) *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Ed. de Minuit.
HALLIDAY M. (1985) *Spoken and Written Language*. Oxford University Press.

JAFFRE J.-P.,(2004) « La littératie : histoire d'un mot, effets d'un concept », *in* C. Barré de Miniac, C. Brissaud & M. Rispail (dir), *La littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
JAHANDARIE K. (1999) *Spoken and Written Discourse : a Multidisciplinary Perspective.* Stamford: Connecticut, Ablex Publ. Corp.
KOCH Peter & Wulf OESTERREICHER (2001) « Langage oral et langage écrit », *Lexikon der romanistischen Linguistik*, Tome 1-2, 584-627. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
MARTINON P. (1927) *Comment on parle en français*. Paris : Larousse.
SCHLIEBEN-LANGE B. (1998) « Les hypercorrectismes de la scripturalité », *Cahiers de linguistique française* n° 20, 255-73.
SPERBER D. (2002) « L'avenir de l'écriture », colloque text-e. BPI Georges Pompidou.

BABELWEB (http://www.babel-web.eu)
METTRE EN ŒUVRE UNE APPROCHE INTERACTIONNELLE SUR LE WEB 2.0

Sur Internet émerge depuis quelques années ce que l'on appelle maintenant Web 2.0, Web social ou encore Web participatif, une toile que les internautes sont conviés à co-construire au sein d'interactions sociales. Dans le même temps, en didactique des langues, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) a lancé une approche faisant une large place à l'action voire la co-action et définissant l'apprenant et l'usager des langues comme un acteur social. Une convergence semble évidente. Pourtant, peu de didacticiens – du moins dans le monde francophone européen – s'intéressent encore aux nouvelles potentialités que le Net propose et à ses possibles applications pour la classe de langue.

Nous présentons ici une approche interactionnelle, complémentaire de celle du CECR, et son application au sein du projet Babelweb en faisant ressortir l'intérêt de proposer aux apprenants des tâches de la vie réelle sur le Web 2.0.

Perspective actionnelle, vie réelle et authenticité

La perspective actionnelle prônée par le CECR prévoit deux grands types de tâches : les tâches cibles et les tâches didactiques définies comme suit :

- les « tâches 'cibles' ou de 'répétition' ou 'proches de la vie réelle' sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels »,
- les « tâches pédagogiques communicatives […] assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ». Elles « visent à développer une compétence communicative » et sont fondées sur un « faire-semblant accepté volontairement ». (Conseil de l'Europe, 2000 : 121)

On le voit, la référence à la vie réelle est permanente ; soit la tâche est proche de la vie réelle soit elle en est assez éloignée, mais jamais elle n'est définie comme ancrée pleinement dans la vie réelle. Autrement dit, on reste avec le CECR dans la répétition. Comme au théâtre, l'apprenant répète des situations auxquelles il pourra être confronté dans la vie de tous les jours. Le cours de langue est une préparation à une utilisation à venir. C'est bien ce que signifie le terme de « perspective » ; on travaille en cours de langue dans la perspective d'une action future.

Dans la plupart des tâches cibles proposées en perspective actionnelle, il reste une part de simulation – différente de celle de l'approche communicative certes, mais tout de même présente – et/ou de « convention », pour reprendre le terme de Christian Puren (2009). Si le produit de la tâche ne s'adresse pas aux membres du groupe enseignant-apprenants, il y a bien dépassement de la simulation au niveau des interactions entre apprenants dans le but de réaliser la tâche, mais la simulation existe au niveau des destinataires. On préparera par exemple un programme de visite pour un groupe de visiteurs simulés. Si le produit de la tâche concerne le groupe classe, cette simulation du destinataire disparaît, mais l'utilisation de la langue reste, dans de nombreux cas, conventionnelle, une autre langue pouvant servir – souvent plus efficacement – de langue de communication. C'est la cas de la plupart des situations d'enseignement dans les groupes disposant au départ d'une langue partagée par tous, l'enseignant y compris : l'enseignant et les apprenants portugais de FLE pourraient communiquer entre eux en portugais, mais *conviennent* explicitement ou implicitement de le faire en langue-cible.

L'approche par les tâches cibles et didactiques du CECR a également des conséquences au niveau de l'authenticité. R. Ellis distingue deux types d'authenticité à viser :

- une authenticité situationnelle (*situational authenticity*), donnée lorsque la tâche est en correspondance avec des actions de la vie réelle et
- une authenticité interactionnelle (*interactional authenticity*), la tâche devant permettre une mise en œuvre de processus communicatifs présents dans la vie réelle (Ellis, 2003).

On le voit, R. Ellis reste également au niveau de la correspondance, sans envisager de tâches de la vie réelle et l'authenticité interactionnelle sera surtout réduite aux moments de travail en commun impliquant les membres du groupe-classe. Mais on restera, comme nous venons de l'expliquer, dans une forme de simulation et de convention.

En nous appuyant sur les théories actuelles de l'action et de l'interaction langagière, nous allons mettre en relief les limites d'une telle approche.

(Co-)action et interaction sous contrainte relationnelle

D'après les théories les plus récentes, toute (co-)action et toute interaction (langagière) est largement déterminée par la relation sociale qui unit les partenaires. C'est ce que fait ressortir Eric Grillo, un philosophe du langage :

« À y regarder de près, l'aptitude à la communication […] réclame encore et surtout une compétence communicationnelle qui garantit l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée. Par où il devient clair que la spécification du vouloir-dire […] s'effectue elle-même sous contrainte relationnelle. » (Grillo, 2000 : 257)

Savoir communiquer, c'est donc, pour le sujet, savoir agir en fonction de la relation sociale qui le lie à ses partenaires de la communication. Le choix de ce que l'on dit, la façon de le dire, la raison de ce dire… varient en fonction de la personne avec laquelle on interagit.

Cela est également valable pour l'action : C. Brassac et N. Gregori (2000 : 5) rappellent qu'il convient de considérer les « conduites humaines » (à comprendre ici au sens d'actions) « comme des activités contextualisées dans des situations authentiques, interactionnelles ».

Si on se réfère à ces façons de voir, il devient évident que la situation de classe traditionnelle conduit inévitablement à limiter voire fausser toute action (langagière ou non) des apprenants. Prenons le cas d'une production écrite : si le texte à produire dans la tâche n'est, au final, lu que par l'enseignant – comme c'est finalement encore assez souvent le cas –, on peut supposer que l'apprenant le rédigera en fonction de celui-ci et non du destinataire simulé. Un article récent (Jeanneau & Ollivier, 2009) montre que sur un forum pédagogique ouvert par l'enseignant pour permettre à ses étudiants de communiquer avec des francophones, les apprenants tenaient plus compte, dans leur façon de communiquer et les contenus de leurs messages, de leur enseignant que de leurs partenaires francophones.

Si le texte est fait pour être lu par tous ou une partie des membres du groupe, on obtient une plus grande authenticité interactionnelle et situationnelle, mais on reste dans le cadre de l'utilisation conventionnelle de la langue et surtout on ne dépasse pas le cadre restreint des interactions sociales existant au sein du groupe classe.

L'approche interactionnelle et ses tâches de la vie réelle entend proposer un complément à ces façons de faire.

Tâches de la vie réelle et approche interactionnelle

On comprendra que les cours de langue doivent proposer des tâches didactiques et des tâches cibles/de répétition. La situation d'enseignement doit en effet proposer un espace protégé dans lequel l'apprenant puisse s'exercer sans prise de risque trop importante. On n'attend pas non plus d'un acteur

qu'il monte sur scène sans répétitions préalables. Nous ne demandons donc pas l'abandon des tâches telles que définies par le CECR, mais prônons une approche complémentaire qui permette de dépasser les limites que nous venons de faire ressortir. Cette approche, que nous appelons interactionnelle, est fondée sur des tâches de la vie réelle dépassant chaque fois que possible le groupe classe.

Dépasser le cadre limité du groupe classe, c'est en effet offrir aux apprenants des occasions d'agir et interagir avec des locuteurs variés de la langue cible. Si ces locuteurs peuvent de plus être des locuteurs natifs, les tâches de la vie réelle mèneront à un dépassement de l'utilisation conventionnelle de la langue cible et à une réelle disparition de toute forme de simulation.

On pourra, grâce aux tâches de la vie réelle, atteindre une authenticité accrue tant au niveau situationnel qu'interactionnel. On dépassera la correspondance pour s'ancrer dans le réel, la tâche aura un sens en soi et pour les différents partenaires de l'action et de l'interaction. L'apprenant deviendra un véritable acteur social et un usager de la langue agissant en tenant pleinement compte des différentes relations l'unissant à ses différents interlocuteurs.

S'il n'était pas toujours aisé de mettre en œuvre une telle approche dans une situation d'enseignement / apprentissage traditionnel dans un milieu non francophone, l'émergence du Web 2.0 ouvre de nouvelles perspectives. [24]

Le Web 2.0

Le Web 2.0 est définie par Tim O'Reilly (2005) comme une plateforme qui tire parti de l'intelligence collective. Autrement dit, les propriétaires des sites du Web 2.0 ne proposent pas de contenus, mais des outils informatiques en ligne (blogs, wikis…) et des espaces qui permettent aux internautes de publier du contenu sur ces sites. L'internaute est donc appelé à co-construire ces sites avec les autres utilisateurs de la Toile. En outre, ces sites proposent des fonctionnalités permettant aux usagers de communiquer entre eux.

Wikipédia est un exemple connu de site du Web 2.0. La fondation Wikimedia met à disposition des internautes un outil, en l'occurrence un wiki – logiciel permettant d'écrire à plusieurs un même document – afin qu'ils fassent grandir l'encyclopédie de façon collaborative. Une fois écrits, tous les articles sont modifiables par quiconque se sent compétent et les contenus peuvent être discutés grâce à une fonction de commentaire.

Le Web 2.0 regorge de sites auxquels tout internaute peut participer, donc en théorie les apprenants de langue étrangère aussi. Cependant, tous les sites ne sont pas adaptés aux besoins ni au niveau des apprenants. S'il commence à y avoir une littérature de plus en plus importante sur la création à des fins pédagogiques et l'utilisation de forums et de blogs, une publication d'envergure manque encore sur les possibles utilisations des sites existants du Web 2.0 pour la classe de langue.

Devant la difficulté que l'enseignant et l'apprenant peuvent rencontrer à trouver des sites du Web 2.0 répondant à leurs objectifs et leur niveau, le projet Babelweb s'est donné pour but de concevoir et réaliser des espaces de publication et d'interaction exploitant les possibilités du Web 2.0 et du multimédia.

Le projet Babelweb

Aspects institutionnels

Le projet Babelweb est un projet *Life Long Learning* (*Key activity 2*) cofinancé par la Commission européenne en 2008 et 2009. Coordonné par l'Université de La Réunion, il regroupe au total neuf institutions éducatives européennes.

[24] Pour plus d'informations sur l'approche interactionnelle et son application sur le Web 2.0, on pourra se reporter à un article que nous venons de publier (Ollivier 2009) dans un ouvrage consacré à la perspective actionnelle.

Babelweb a conçu et réalisé dix espaces de publication et interaction sur le Web 2.0, espaces qui s'adressent aux grands adolescents, étudiants et adultes. Ils sont accessibles gratuitement à tout internaute. De nouveaux espaces doivent voir le jour dans les mois et les années à venir.

Aspects didactiques : la didactique invisible

L'objectif de Babelweb était de mettre en œuvre sur le Web 2.0 l'approche interactionnelle présentée ci-dessus. Créer des sites explicitement didactiques constituait donc un risque : celui que les apprenants y participent comme des apprenants réalisant une tâche à visée purement didactique et donc sans enjeu interactionnel réel. Or, l'équipe Babelweb voulait éviter que les apprenants ressentent les tâches proposées comme des occasions de « répétition » ; Babelweb se voulant un espace d'action « pour de vrai ». L'apprenant doit pouvoir participer en tant qu'usager de la langue et non seulement en tant qu'apprenant. Il doit concevoir sa participation comme une occasion d'agir et interagir avec d'autres internautes.

De la réflexion autour de ces questions est né le concept de « didactique invisible ». Il s'agit de concevoir des sites autour d'objectifs didactiques clairement définis, utilisables à partir d'un niveau spécifique et adaptés à des manuels différents, tout en donnant aux sites un aspect aussi a-didactique que possible. Ceci présente deux intérêts majeurs qui se sont réalisés depuis le lancement du premier blog Babelweb : des locuteurs natifs découvrant Babelweb y participent comme s'il s'agissait d'un site 'normal' du Web 2.0 et les apprenants voient dans leur publication sur les sites Babelweb une réelle action sociale. Plusieurs articles d'apprenants ont d'ailleurs reçu des commentaires de francophones.

Une étude récente (Jeanneau & Ollivier 2009) montre en outre que les apprenants ont, sur Babelweb, des comportements langagiers et sociaux proches de ceux des locuteurs natifs et que la participation aux sites du projet permet ainsi de donner une plus grande authenticité aux productions et interactions des apprenants.

Le rôle de l'enseignant et de l'équipe Babelweb

L'invisibilité de la didactique sur les sites de Babelweb ne signifie pas du tout la disparition de l'enseignant. Celui-ci voit au contraire certains de ses rôles se renforcer.

Dans le cas d'une participation à Babelweb, il faut que l'apprenant ne perde pas de vue qu'il s'adresse à d'autres internautes et non au professeur qui ne doit pas être le destinataire ni direct ni indirect des productions des apprenants au risque de perdre le bénéfice de la didactique invisible et de voir les apprenants de nouveau produire plus pour l'enseignant que pour les personnes auxquelles ils sont censés s'adresser sur le Web 2.0.

L'enseignant doit rappeler à ses apprenants qu'ils entrent dans des interactions sociales réelles, que la tâche est réelle et que les contributions publiées seront lues par d'autres internautes bien réels. Le professeur a donc un rôle important de sensibilisation.

Il peut également proposer des parcours d'apprentissage qui aideront les apprenants à acquérir ou approfondir des connaissances et compétences dont ils auront besoin pour participer à Babelweb. Mais surtout, il peut proposer son aide en tant qu'expert en langue. Il peut accompagner les phases de rédaction des contributions. Il peut également proposer – non imposer – de corriger les textes produits par ses apprenants avant que ceux-ci ne les publient. Aux apprenants de réfléchir pour savoir s'ils pensent que la qualité de leur texte est suffisante pour être publiée sur un site du Web 2.0 et de saisir ou non l'aide que leur offre l'enseignant sachant que l'évaluation des contributions est, au final, réalisée par les autres internautes qui réagiront ou non aux articles mis en ligne.

Pour aider les enseignants désireux de participer avec une classe, Babelweb a ouvert un portail didactique (htpp://edu.babel-web.eu) qui contient une fiche didactique pour chaque tâche proposée et donne accès à des exercices en ligne pour aider à l'acquisition de connaissances et compétences nécessaires à la participation aux sites.

L'équipe Babelweb qui modère les contributions[25] ne procède, en fonction toujours du principe de didactique invisible, à aucune correction. Elle veille seulement, comme c'est souvent le cas sur des sites accessibles à tous, au respect des règles du site : adéquation des contributions avec les tâches proposées, contribution rédigée dans une langue romane (ou proche), absence de propos injurieux, déplacés… Les liens vers d'autres sites Web sont également supprimés afin d'éviter de voir des liens pointer un jour vers des sites non recommandables. Babelweb ne publie pas non plus d'adresses électroniques, les interactions doivent avoir lieu par le biais du site et sont soumises à la modération de l'équipe. Babelweb propose donc un espace sur lequel les apprenants peuvent se mouvoir, agir et interagir sans danger et reconstitue en grande partie – de façon invisible – le cadre protégé d'un environnement d'apprentissage.

Les sites Babelweb

Babelweb propose 10 espaces de publication et interaction accessibles depuis le portail public : http://www.babel-web.eu et le portail didactique (cf. supra). Techniquement, les sites du projet tournent sur un logiciel de blog : Wordpress MU qui permet d'inclure aussi des wikis et des forums, ce que l'équipe du projet a fait.

La consultation des sites et l'écriture de commentaires est entièrement libre. Pour publier, il faut en revanche ouvrir un compte Babelweb. L'opération est simple et similaire à l'inscription à tout site ou à l'ouverture d'un compte mail sur un fournisseur de courrier électronique. Cette inscription est valable pour tous les sites à l'exclusion du *Plus bel endroit du monde*. Pour des raisons techniques, il faut en effet procéder à une inscription séparée pour participer à ce blog.

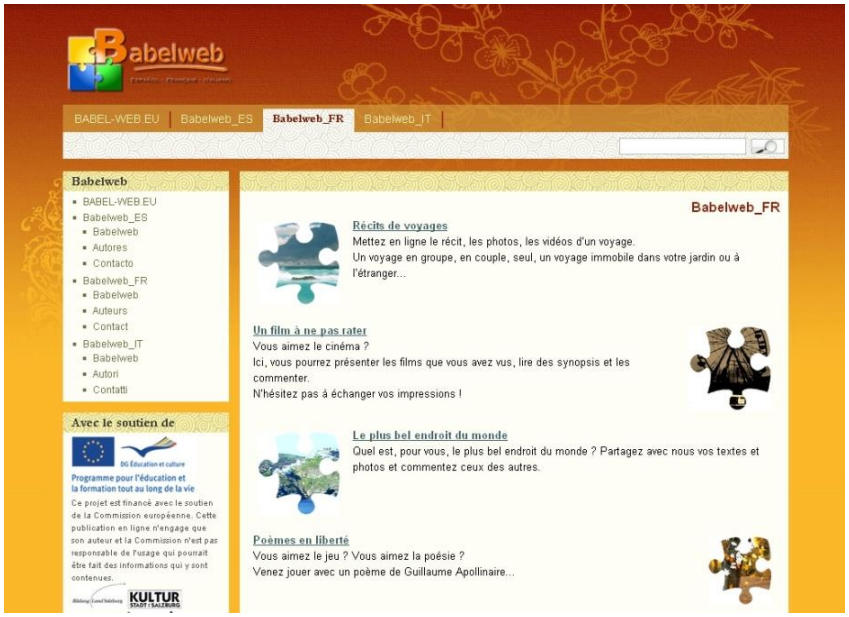

Babelweb
BABEL-WEB.EU
Babelweb_ES
Babelweb_FR
Babelweb_IT
Babelweb
BABEL-WEB.EU
Babelweb_ES
Babelweb
Autores
Contacto
Babelweb_FR
Babelweb
Auteurs
Contact
Babelweb_IT
Babelweb
Autori
Contatti
Avec le soutien de
Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie
Babelweb_FR
Récits de voyages
Mettez en ligne le récit, les photos, les vidéos d'un voyage.
Un voyage en groupe, en couple, seul, un voyage immobile dans votre jardin ou à l'étranger...
Un film à ne pas rater
Vous aimez le cinéma ?
Ici, vous pourrez présenter les films que vous avez vus, lire des synopsis et les commenter.
N'hésitez pas à échanger vos impressions !
Le plus bel endroit du monde
Quel est, pour vous, le plus bel endroit du monde ? Partagez avec nous vos textes et photos et commentez ceux des autres.
Poèmes en liberté
Vous aimez le jeu ? Vous aimez la poésie ?
Venez jouer avec un poème de Guillaume Apollinaire...

Figure 1 : Page d'accueil de Babelweb en français

Parmi les dix espaces de publication et interaction, on compte huit blogs, 1 wiki et 1 forum. Les blogs proposent de publier des articles sur des thèmes très différents et de commenter les articles déjà publiés par d'autres internautes, ils allient publication et interaction. Le wiki est lui plus un espace de collaboration tandis que le forum met en avant les interactions.

- Récits de voyages

[25] Une contribution est modérée dans les 24h (maximum 48h) qui suivent sa soumission à relecture.

Sur ce blog, les apprenants peuvent parler d'un voyage qu'ils ont effectué. Ils sont invités à écrire un texte, mais aussi à déposer des photos et même une vidéo.

- Un film à ne pas rater

Il s'agit d'un blog de cinéma sur lequel les apprenants peuvent poster une présentation critique d'un film qu'ils peuvent accompagner de la bande-annonce publiée sur Youtube ou un autre site de partage de vidéos.

- Le plus bel endroit du monde

Premier blog du projet, il contient, pour l'instant, le plus de contributions. Il regroupe des articles d'apprenants et autres internautes qui présentent le lieu qu'ils considèrent être le plus bel endroit du monde. Les articles postés font également l'objet de plusieurs commentaires qui montrent aux apprenants qu'ils sont lus et que leurs contributions intéressent les autres Babelwebiens.

- La nouvelle Odyssée

Ce site utilise la technologie wiki, il vise la rédaction collective d'un roman interactif multilingue. Un personnage voyage, comme Ulysse, mais dans le monde d'aujourd'hui. Chacun peut lui donner une épaisseur humaine, le faire visiter un lieu précis, lui faire rencontrer des gens, le promener dans le monde.

- Ma recette préférée

Babelweb privilégie, sur ce blog de cuisine, des recettes en images ou en vidéo.

- Poèmes en liberté

Ce site propose de nombreuses idées pour jouer avec des textes poétiques. Les usagers peuvent poster leurs propres poèmes ou des interprétations audio et vidéo de poèmes proposés par l'équipe Babelweb.

- Une personne particulière

Sur ce blog, les internautes sont conviés à présenter une personne qu'ils connaissent et qui pourrait intéresser les visiteurs du site. Cette présentation doit être, de préférence, en vidéo.

- Dessine-moi ta vie

Il s'agit d'un blog de dessins qui propose aux internautes de dessiner (avec des textes d'accompagnement : bulles, commentaires….) des épisodes de leur vie et de les mettre en ligne.

- Un monde absurde

Sur ce blog (très actif), on peut poster des phrases, des questions, des photos absurdes et réagir à celles des autres Babelwebiens.

- Nouvelle déco

Sur ce forum, il est possible de demander et donner des conseils de décoration.

Babelweb et multimédia

La description même sommaire des espaces de publication et interaction fait clairement ressortir que Babelweb entend promouvoir l'utilisation du multimédia. Plusieurs sites invitent en effet à marier texte et image, d'autres à produire et poster des documents audio et vidéo. La tâche n'est donc pas exclusivement langagière – comme le rappelle le CECR dans sa définition.

Conscient que l'utilisation du dessin, de l'audio et de la vidéo demande des compétences autres que langagières et linguistiques, Babelweb propose sur les espaces correspondant des aides spécifiques. On trouvera, par exemple, sur le blog *Dessine-moi ta vie*, des tutoriels très simples pour apprendre à dessiner

un personnage et une scène en quelques traits. Sur le site *Une personne particulière*, Babelweb propose des aides à la conception et au tournage d'une vidéo.

Babelweb et intercompréhension

Pour finir, nous aborderons le choix de Babelweb de proposer des espaces de publication et interaction faisant une place à toutes les langues romanes ou proches (les créoles par exemple). L'idée est de mettre en pratique l'intercompréhension. Babelweb a donc décidé de ne pas séparer les contributions en fonction des langues de production, mais au contraire de faire cohabiter et même se répondre des contributions dans des langues différentes.

Même si les 'consignes' des sites et les aides ne sont proposées qu'en espagnol, en français et en italien, il est possible de contribuer dans une langue romane au choix de l'internaute. Babelweb entend ainsi confronter l'internaute à des contributions rédigées dans d'autres langues que celle qu'il a utilisée afin de lui permettre de prendre conscience qu'il est capable de comprendre quelque chose dans d'autres langues romanes.

Le principe semble fonctionner puisque les sites comptent des contributions dans les trois langues principales du projet (espagnol, français et italien), mais aussi en catalan, en portugais et en roumain. Certains articles ont également déjà reçu des commentaires dans une langue différente de la langue dans laquelle ils ont été écrits. Plusieurs commentaires sont notamment postés en anglais ; ceux-ci ne sont cependant pas publiés par l'équipe afin de conserver la spécificité romane de Babelweb. Mais cela montre que l'intercompréhension fonctionne et que les articles sont lus par des personnes qui comprennent, mais ne peuvent pas forcément s'exprimer dans la langue des articles.

Conclusion et perspectives

Babelweb compte de plus en plus de visiteurs, apprenants et locuteurs natifs. Les espaces de publication et d'interaction sont en train de devenir des sites du Web 2.0 à part entière. Le concept de didactique invisible s'avère opérationnel puisque des locuteurs natifs s'inscrivent et participent à Babelweb et que l'on note une forte authenticité dans les contributions des apprenants.

En outre, être lu et recevoir des commentaires est un élément très motivant pour les apprenants. Ils se rendent compte que leurs productions font sens et qu'elles intéressent des internautes. Ils prennent conscience qu'ils sont capables d'agir et interagir pour de vrai en langue cible.

Plus il y aura d'utilisateurs du site, plus il y aura d'interactions. L'équipe Babelweb attend donc les participants du Portugal qui pourront participer dans une langue romane de leur choix, que ce soit leur langue maternelle ou une langue apprise ou en cours d'apprentissage.

Christian Ollivier
Université de La Réunion : IUFM, laboratoire LCF

Bibliographie

BRASSAC, C., & GREGORI, N. (2000) « Co-construction de sens en situation de conception d'un outil didactique ». *Studia Romanic Posnaniensia, 25/26* , 55-66. Version citée en ligne : http://www.univ-nancy2.fr/pers/brassac/PublicationsBrassac.pdf/poznan.pdf

ELLIS, R. (2003) *Task-based language learning and teaching.* Oxford : Oxford University Press.

GRILLO, E. (2000) *Intentionnalité et signifiance : une approche dialogique.* Bern / Berlin / Bruxelles / FRANKFURT AM MAIN / NEW YORK / WIEN : Peter Lang, Publications Universitaires Européennes.

JEANNEAU, C., & OLLIVIER, C. (2009) *Eléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues*. C. Develotte, F. Mangenot, & E. Nissen (éd.), *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL). Grenoble, 5-7 juin 2009*.

CONSEIL DE L'EUROPE (2000) *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf

OLLIVIER, C. (2009) *Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0*. Lions-Olivieri, M.-L. & Liria, P. (éd.) (2009) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone: Difusión.

O'REILLY, T. (2005) *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html

PUREN, C. (2009) « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères » in *Le français dans le monde, recherches et applications*, n°45, 154-167.

ANNEXE

PETIT PARCOURS
À TRAVERS QUELQUES DIFFICULTÉS GRAMMATICALES

Reine Mimram

Les documents ci-dessous ont été utilisés para Reine Mimram dans l'atelier qu'elle a animé lors du XVII^{ème} congrès de l'APPF.

I. AUTOUR DE L'ARTICLE

1- POURQUOI DIT-ON ?

- **Le** pain et **le** thé sont bons pour la santé.
- Chaque matin, elle boit **du** thé et elle mange **du** pain ; elle apprécie surtout **le** pain de seigle
- C'est **un** présentateur de TV5.
- De Gaulle n'aurait jamais eu ce comportement.
- Il y a encore des gens qui pensent qu'il faudrait **un** De Gaulle à la France.
- J'ai eu peur. J'ai eu **la** peur de ma vie.
- Il a perdu patience.
- Il a fait feu.
- J'ai besoin d'**un** outil.
- A table, il se servait **de** couverts en argent.
- Elle a **les** oreillons.
- Les architectes qui ont présenté leur projet pour la rénovation des Halles ont rencontré **beaucoup de** difficultés.
- Nous aimons beaucoup **la** Bourgogne.

- Elle a acheté **un** excellent thé de Chine.
- Elle ne boit jamais **de** café.

- C'est **le** présentateur de TV5.
- **Le** De gaulle de 1940 n'aurait jamais accepté un tel comportement.

- J'ai eu **une** peur bleue.
- Il a perdu **la** raison.
- Il a fait **du** feu.
- J'ai besoin **d'**outils.
- A table, il utilisait **des** couverts en argent.
- Elle a **des** rhumatismes.
- Ils ont eu **bien des** difficultés avec l'administration.

- Nous aimons aussi **le** Bourgogne.

2- QUELLE DIFFÉRENCE VOYEZ-VOUS ?

- Il a connu **des** jours difficiles
- Il se souvient **des** jours difficiles et il apprécie l'instant présent.
- Je vais ajouter **de l'**ail dans le poulet.
- Je vais me passer **de l'**ail que tu m'as apporté. Il y a des gens qui n'aiment pas **l'**ail.

3- QUELLES SONT LES PHRASES QUI ONT LE MÊME SENS ?

- Rapporte-moi **un** journal.
- **Un** enfant doit dormir neuf heures.
- Passe-moi **une** cigarette.
- **La** voiture est une nécessité.

- Rapporte-moi **le** journal.
- **Les** enfants doivent dormir neuf heures.
- Passe-moi **la** cigarette.
- **Une** voiture est une nécessité.

4- A VOUS?

Pour être un bon pédagogue : il faut avoir *de la patience,* il faut avoir *beaucoup de patience,* il faut avoir *une patience d'ange* (= *angélique), la patience d'un ange.*
Et que faut-il pour être un bon ... *déménageur, prestidigitateur, romancier.*

5 - ON PRATIQUE?

- ..... chaussures de Jean sont neuves.
- Jean portait ..... chaussures neuves.
- Pierre portait ..... épaisses chaussures.
- Jacques avait envie ..... chaussures italiennes.
- Il adore ..... chaussures italiennes.
- Il a ..... fièvre
- Elle a .....asthme, ...acné, ...eczéma et elle a attrapé ..... rhume.
- L'enfant a ..... varicelle.
- Le pauvre, il a ..... arthrose : il souffre ..... arthrose depuis plusieurs années.
- En France, il y a encore des gens qui ont ..... tuberculose.
- Le bébé pleure, je crois qu'il a ..... otite.
- Les femmes enceintes redoutent d'attraper ..... rubéole.
- J'ai mal à ..... gorge, je crois que j'ai ..... angine.

- Les murs étaient tapissés ..... toile, ... magnifique toile de Jouy.
- Cet enfant nous donne beaucoup ..... souci.
- Il nous donne bien ..... souci.
- Il a connu beaucoup ..... autres événements dans sa vie.
- Elle a bien ..... autres occupations.
- Au revoir et bien ..... choses à votre femme! (fam.)

II. AUTOUR DU PRONOM PERSONNEL

1- POURQUOI DIT-ON ?

- Tu tiens **à** tes amis, tu tiens **à eux**.	*mais*	- Je tiens **à** mon travail, j'**y** tiens
- J'ai besoin **de** mes amis, j'ai besoin **d'eux**.	*mais*	- J'ai besoin **d'**un ordinateur, j'en ai besoin.
- Il pense **à** Marie, il pense **à elle**.	*mais*	- Il pense **à** Marie, il **lui** parle. - Il s'adresse à Marie, il s'adresse **à elle**.
- J'ai besoin **de** me reposer. Pas toi ?	→	- Si, moi aussi, j'**en** ai besoin.
- Tu lui diras **de** m'appeler ?	→	- Mais oui, je **le** lui dirai
- Saviez-vous que Jean était rentré ?	→	- Je le savais.
- Savez-vous conduire ?	→	- Bien sûr, je sais.
- Avez-vous appris qu'il avait démissionné ?	→	- Je **l'**ai appris.
- Avez-vous appris à vous servir de votre ordinateur ?	→	- J'ai appris.

2 - QUE PENSEZ-VOUS DE CELA? Les mystères de la grammaire française sont insondables

- On l'a obligé (forcé, contraint) **à** donner sa démission.	→	On l'**y** a obligé.
- Il a été obligé (forcé, contraint) **de** donner sa démission.	→	Il **y** a été obligé.

3 - ON PRATIQUE ? Répondez à la question en utilisant (ou non) un pronom

- Tu as peur **d'**être collé à ton examen ?	- Et comment que je ……. ai peur !
- Tu es sûr(e) **de** pouvoir retrouver ton chemin ?	- Mais oui, je ……. suis sûr(e.).
- Tu es capable **de** garder un secret ?	- Bien sûr, je ……. suis capable.
- Est-ce qu'il mérite **de** réussir ?	- À mon avis, il ne .... mérite pas. Il n'a pas travaillé.
- Tu supporterais **de** rester deux jours sans le voir ?	- Je pense que je ne ..... supporterais pas
- Je crains **de** ne pas être à l'heure.	- Je ..... crains aussi.
- Tu regrettes **de** m'avoir épousé, c'est ça, allez, dis-le !	- Mais non, mon amour, je ne .... regrette pas, mais si tu continues à m'ennuyer, je .... regretterai sûrement.
- Oserez-vous <u>parler</u> en public ?	……
- Avez-vous commencé <u>la rédaction</u> de votre thèse?	……
- Avez-vous commencé <u>à rédiger</u> votre thèse **?**	……
- Quand finirez-vous <u>votre thèse</u> ?	……

- Avez-vous fini de rédiger votre thèse ? ……
- Continuerez-vous vos études ? ……
- Continuerez-vous à étudier ? ……
- Avez-vous essayé de résoudre ces difficultés ?

- **Quelle est la question ?**

Non, je n'en joue plus jamais.
…… ?
Mais non, je ne me moque pas d'eux !
…… ?
Non, ce n'est pas nous qui l'avons rédigée .
…… ?
Oui, j'y suis favorable. (l'entrée de ce pays dans l'UE)
…… ?
Oui, ils en sont partisans. (l'entrée de ce pays dans l'UE)
…… ?
Bien sûr, je m'en souviens très bien. (cette merveilleuse soirée)
…… ?
Bien sûr, je me la rappelle parfaitement. (cette merveilleuse soirée)
…… ?

- **A quel groupe correspondent les pronoms ? Choisissez un des trois.**

- Bien sûr, je **les** lui ai données.	*mes coordonnées / mon adresse / mes travaux écrits*
- Donnez-m'**en** une, s'il vous plait.	*de la farine / une baguette / la tarte.*
- Je crois qu'on ne **les** verra pas, cet été.	Pierre / Pierre et Anne / des voisins.
- Non, je ne **l'**y ai pas accompagné.	*Pierre* à *la clinique / Anne* à *l'école / les enfants* à *la plage*
- Passe-**le lui.**	*du sel* à *Robert / le sucre aux invités / le plat* à *Natacha*
- Il a refusé de **leur en** louer.	*un studio aux étudiants / son appartement aux Dupont / des bicyclettes aux touristes*

- **Reliez**

Qui a apporté…	C'est moi qui…
ce livre à Lola ?	les lui ai apportées.
des disques à Béatrice ?	en ai apporté.
ces fleurs à ta sœur ?	la lui ai apportée.
des jouets aux petits ?	leur en ai apporté.
cette poupée à Emma ?	le lui ai apporté.
du champagne ?	lui en ai apporté.

III. AUTOUR DU VERBE (aspect, mode, temps)

1 - PASSONS EN REVUE QUELQUES POINTS CONCERNANT L'ASPECT.

QUELLE DIFFERENCE FAITES- VOUS ENTRE …. ?

- Le sol est mouillé, il pleut.	- Le sol est mouillé, il a plu.
- J'ouvre la porte.	- J'attends.
- Je cherche.	- Je trouve.
- Ils meurent.	- Ils vivent.
- J'apporte une robe de mariée.	- Je porte une robe de mariée.
- L'oiseau vole.	- L'oiseau s'envole.
- L'enfant tombe.	- La pluie tombe.

2 - POURQUOI DIT-ON ?

- La marquise **sortit** (*ou **est sortie***) ce jour-là à cinq heures.
- La marquise **est sortie** (*seule possibilité*) ce jour-là à cinq heures.

3 - PRATIQUONS !

- Le feu est vert. Je regarde à droite, à gauche et je (traverser) …… la chaussée.
- Ouf ! Je (traverser) …… la chaussée.
- Il est dix heures du soir, les invités ne sont plus là ; mais moi, je suis dans la cuisine et je (laver) …… la vaisselle.
- Il est dix heures et demie du soir, je (laver) …… la vaisselle. Tout est propre et sec.
- Je suis arrivée chez lui, il (sortir) …… et il était pressé.
- Je suis arrivée chez lui, il n'était pas là, il (sortir)…….
- Pendant que je donnais mes explications, je voyais bien qu'il (ne pas comprendre) …… Ses yeux étaient vides.
- Et puis, miracle ! Une lueur a brillé dans son regard. Il (comprendre) ……, on pouvait continuer !
- Vous (comprendre) …… un jour ces points de grammaire.
- Je vous le promets, à la fin de cette session, vous (comprendre) …… ces points de grammaire.

4 - QUEL TEMPS ?

- **Complétons**

Lise (skier) …… Soudain, pour une raison inconnue, elle (perdre) …… l'équilibre et elle (tomber) …… Des gens (venir) …… à son secours ; un médecin qui (être) …… sur place la (examiner) …… ; elle (se casser) …… le bras; alors qu'on la (conduire) …… à l'hôpital, un chauffard (précipiter) …… sa voiture contre l'ambulance. Quand Lise (arriver) ……. enfin, elle (avoir) ……une jambe et un bras cassés. Est-ce que vous aimez le ski ?

- **Observons – Imaginons – Jouons**

Jean-Paul poussa la porte et entra dans le café. Le garçon tristement essuyait son comptoir.
Jean-Paul poussa la porte et entra dans le café. Le garçon tristement essuya son comptoir.

- **Complétons**

Avant, il ne plaisait pas beaucoup aux filles. Elles ne le regardaient même pas. Avec ses grandes oreilles, son grand nez, ses paupières tombantes, il était loin d'être un Apollon. Et puis un jour, ... et depuis, elles sont toutes folles de lui.
Avant il fumait comme un pompier. Dès le réveil, première cigarette ! Après le petit déjeuner, une autre cigarette. Et toute la journée était rythmée par la cigarette. Mais au mois de décembre …… et depuis, la cigarette, c'est terminé !

- **Enrichissons…**

Il *(l'heure)* ……
Mon mari, mes enfants et moi avons pris la route. *(Aspect, couleur du temps)* ……
A midi, les enfants ont commencé à pleurnicher parce que ……
Nous nous sommes arrêtés dans un restoroute *(description de l'endroit, des voitures, des voyageurs)* ……..
Nous avons déjeuné ; *(qualité de la nourriture)* ……
Nous avons repris la route. *(état du conducteur, de la personne qui parle, des enfants, de la route, du temps)* ……
Vers quatre heures, les voitures ont ralenti parce que ……
Enfin la circulation est redevenue normale et aux alentours de minuit, nous sommes arrivés chez ma mère *(état de la mère*) ……

- **Observez et répondez à la question : Est-ce que la bombe a explosé ?**

Deux minutes plus tard, la bombe explosait. Oui □ Non □
Deux minutes de plus et la bombe explosait. Oui □ Non □

- **Que choisissez-vous : futur simple ou futur proche ?**

Ne pleurez pas, il (revenir) …… un jour.
Ne pleurez pas, il (revenir) …… très vite.
Excusez-moi, je m'absente un moment, je (raconter) …… une histoire aux enfants.
Excusez-moi, je dois partir, je vous (raconter) …… la suite de l'histoire plus tard.

5. A PROPOS DU MODE ! RÉFLÉCHISSONS ! QUELLE DIFFÉRENCE VOYEZ-VOUS ENTRE… ?

- Je ne crois pas que tu **puisses** résoudre cette difficulté - Je souhaite qu'il **réussisse**. - Croyez-vous qu'ils **aient compris** ? - Il semble qu'il y **ait** un désaccord entre eux. - Il est probable que les hommes **prendront** de plus en plus souvent un congé de paternité pour s'occuper de leur enfant. - J'avais décidé que nous **partirions** au début du mois de juillet pour un trekking dans l'Himalaya. - Je **ne** connais **personne** qui **sache** résoudre cette difficulté. - C'est l'homme **le plus ennuyeux** que je **connaisse**.	- La mère ne croit pas que son fils **a volé**. - J'espère qu'il **réussira**. - Est-ce que vous croyez qu'ils **ont compris** ? - Il paraît qu'il y **a** un désaccord entre eux. - Il est possible que les hommes **soient prêts** aujourd'hui à demander un congé de paternité pour s'occuper de leur enfant. - J'étais décidé à ce que rien ne **vienne** déranger ce projet. - Je **ne** connais **pas** le pilote qui **a remporté** le Grand Prix du Brésil. - C'est **le plus méritant** que nous **avons récompensé**.

IV. AUTOUR DE LA PRÉPOSITION

QUELLE DIFFÉRENCE VOYEZ-VOUS ENTRE …?

- Elle est originaire **de** Lettonie, **de** Bulgarie. - Nous passons nos vacances d'été **en** Bretagne… - Jean voyage toujours **en** avion. - Elle marche **dans** la rue. - Une fois par semaine, je vais **au** cinéma. - J'ai rêvé **de** vous. - Il l'a épousée **par** amour.	- Elle vient **du** Vénézuela. - … et nos vacances d'hiver **en** Savoie ou **dans le** Poitou. - Il a rencontré sa femme **dans** un avion qui partait pour la Chine. - Elle marche **sur** la route. - Généralement, je vais **dans** un cinéma de quartier. - J'ai rêvé **à** vous. - Il l'a épousée **pour** son argent.